

2m11, 3008, 6

Université de Montréal

**Étude rétrospective du Système d'Attachement et des relations
interpersonnelles des enfants sourds profonds de
parents entendants : une étude exploratoire**

par

Mariéva Reboud

Programme de Sciences biomédicales

Faculté de médecine

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M.Sc.)

en Sciences biomédicales

Août, 2001

© Mariéva Reboud, 2001



**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

Ce mémoire intitulé :

**Étude rétrospective du Système d'Attachement et des relations
interpersonnelles des enfants sourds profonds de
parents entendants : une étude exploratoire**

présenté par :

Mariéva Reboud

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur :	André Masse
Directeur de recherche :	Jean-François Saucier
Membre du jury :	Martin St-André

Mémoire accepté le :02-06-25.....

SOMMAIRE

Ce mémoire retrace une étude du Système d'Attachement des enfants sourds profonds congénitaux envers leurs parents entendants. L'analyse qualitative approfondie de témoignages de personnes sourdes permet d'observer comment se répartissent, dans une population si particulière, les différentes catégories d'Attachement décrites par Ainsworth. La particularité de cette population n'est autre qu'une difficulté de communication dans les relations, engendrée par le déficit auditif. L'hypothèse de la recherche est qu'une telle difficulté entraînerait une proportion plus importante d'attachements insécures dans la population sourde - à moins que cela crée un Système d'Attachement propres aux sourds.

Dans un premier temps, une recension chronologique des écrits et recherches nous apporte des informations essentielles sur les enfants sourds. Puis une description détaillée de la théorie de l'Attachement nous fait découvrir que cette population n'a que très peu été étudiée, ce qui a apporté des difficultés à la recherche. En effet, seuls 5 cas ont répondu aux critères stricts et précis que supposait une telle étude. Malgré ce, nous pouvons tout de même conclure à une certaine tendance à l'insécurité de l'Attachement chez les enfants sourds profonds nés de parents entendants. Cette insécurité semble s'exprimer à travers des relations difficiles autant au sein de la famille qu'avec des personnes "étrangères" telles que les intervenants ou les pairs entendants. Toutefois, les pairs sourds semblent être des interlocuteurs plus compétents pour communiquer ensemble. Il serait toutefois intéressant de reproduire cette recherche lorsque les données seront plus complètes et plus nombreuses.

Mots-clés ; enfants sourds profonds de naissance – parents entendants – attachement – relations interpersonnelles

ABSTRACT

This work deals with a study of the attachment system of deeply deaf born children towards their hearing parents. The complete qualitative analysis of testimonies from deaf people allows us to see how the different sorts of attachment Ainsworth described, have their place in such a particular population.

As a matter of fact the particularity of this population is just a difficulty of communication through their relations, which is due to the child's lack of audition. The hypothesis of the research is that such a difficulty would bring a more important proportion of insecure attachment among the deaf population – Or it may create an attachment system quite different from the hearing people's system. At first, a chronological listing of works and research gives us essential information about deaf children. Then a detailed description of the theory of attachment allows us to discover the fact that this population has rarely been studied – which brought some difficulties to our research.

Actually only five cases answered the strict and precise points such a study required. However we can draw the conclusion of the existence of a tendency of insecurity of attachment of deeply deaf children born from hearing parents. Nevertheless, the deaf pairs seem to be more able to communicate together.

It would be interesting to reproduce the research when the data are more complete and more numerous.

Key words : *deeply deaf born children - hearing parents – attachment – interpersonal relations*

Table des Matières

	page
Sommaires	i
Table des matières	iii
Liste des tableaux	iv

Introduction

1-Réactions des parents entendants face à la surdité de leur enfant	1
2-Difficultés rencontrées par les enfants sourds et leurs parents entendants : recension des écrits	6
3- Contexte théorique	24

Chapitre premier : l'attachement des enfants sourds profonds

1- Contexte de Recherche	42
Problématique	43
Objectif de recherche	46
Questions de recherche	47

2- Méthode	48
3- Analyse	
Autobiographie d'Emmanuelle Laborit	52

**Chapitre second: les relations interpersonnelles des
enfants sourds profonds**

1- Contexte théorique	73
2- Contexte de Recherche	
Problématique	74
Objectif de recherche	76
Questions de recherche	77
3- Méthode	79
4- Analyses	
Entrevue d'un homme de 39 ans	80
Entrevue d'une jeune femme d'environ 18 ans	91
Entrevue d'un jeune homme de 29 ans	104
Entrevue d'une femme d'environ 41 ans	115
5- Conclusion	125

Chapitre troisième : Article

L'Attachement des enfants sourds profonds de parents entendants et leurs relations interpersonnelles : une étude exploratoire	132
--	------------

<u>Chapitre quatrième : Discussion et conclusion</u>	143
---	------------

Bibliographie	149
---------------	-----

Annexe	v
--------	---

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Épisodes de la Situation d'Étrangeté	30
Tableau 2 : Comportements d'attachement, Développement des enfants et réponses parentales à ces comportements	50

INTRODUCTION

INTRODUCTION

1- Réactions des parents entendants face à la surdité de leur enfant

Lorsque des parents entendants apprennent que leur enfant est sourd, leur première réaction est de nier, de refuser de croire le médecin. Beaucoup de parents vont rencontrer plusieurs spécialistes avant d'accepter la surdité de leur enfant. Mais, s'ils ont eu autant de difficultés au départ, c'est que la surdité est synonyme d'avenir difficile, ne serait-ce qu'au niveau des études... Et cela signifie pour eux de faire le deuil de l'enfant idéal auquel ils avaient rêvé, abandonner les projets de carrières qu'ils avaient souhaités pour leur enfant...

Dans certains cas, les autres médecins vont faire un tout autre diagnostic moins grave ou tout au plus moins difficile à accepter pour les parents. Il arrive ainsi que des parents vont s'attacher au

contre-diagnostic de dysphasie ou de surdité moyenne en espérant que cela se soignera plus facilement, dérangera l'enfant le moins possible dans sa vie de tous les jours. Mais, plus que tout, les parents espèrent que ce handicap se verra moins.

En effet, les parents entendants d'enfant sourd, même après avoir accepté le diagnostic de leur enfant, continuent tout de même de nier la gravité du handicap en s'attachant au conseil des professionnels qui est d'agir avec l'enfant comme s'il n'était pas différent, comme s'il pouvait entendre. Et ce dans l'objectif de lui apprendre à parler. La plupart des spécialistes, il y a quelques années à peine, insufflaient aux parents leur croyance et espoir de faire parler tous les enfants sourds, quel que soit leur degré de surdité. À cette croyance s'en ajoutait une autre : il faut absolument empêcher les enfants sourds de communiquer par gestes et/ou signes car cela leur enlèvera le désir et la volonté de communiquer par la parole. C'étaient les années d'"oralisme" absolu où toutes les institutrices enseignaient la lecture labiale et la parole à leurs élèves qui devaient toujours avoir les mains derrière le dos sous peine

d'être punis. Cette période d'interdiction de la langue des signes a perduré en France jusqu'en 1976. Mais même après l'abolition de cette loi, les mentalités ont mis longtemps à accepter la langue des Signes. À l'aube de l'an 2000, il est encore question d'un débat entre gestualité et oralité, même si quelques personnes commencent à proposer d'enseigner les deux langues aux enfants : ce "bimodalisme" permettrait aux enfants sourds de vivre dans les deux communautés sourdes et entendantes sans difficulté de compréhension et communication.

La volonté des parents d'apprendre la parole à leur enfant sourd devient donc dans la plupart des cas une façon de nier la gravité du handicap. Cela s'exprime par une excessive éducation de l'enfant : en plus des séances auprès de thérapeutes, les professionnelles encouragent les parents à parler à l'enfant de tous leurs faits et gestes. Certains mêmes font des séances d'apprentissages à la maison. Ainsi, les parents de la petite Lynn se sont inscrits à un cours d'entraînement par correspondance proposé par une clinique américaine. Normalement prévu au rythme d'une heure par jour, Lynn ne pouvait s'intéresser à la tâche plus de 15

minutes, une fois qu'elle eut compris ce que ses parents lui demandaient, c'est-à-dire après presque deux semaines d'essais. De nombreux parents vont aussi s'informer le plus possible sur la surdité et les aides aux parents existantes. Les mêmes parents assistaient régulièrement à des conférences aux quatre coins de leur état, même si cela leur coûtait cher en kilomètres parcourus et en argent. Cela atteint souvent un degré de stimulation excessive, autant pour l'enfant que pour les parents.

Ces réactions s'expliquent en fait par le désir des parents que le handicap de leur enfant ne se voit pas. Au-delà de la parole, les parents veulent que l'on enseigne à leur enfant d'être aussi autonome qu'un enfant "normal". Là encore, les professionnels ont beaucoup insisté sur l'importance d'élever l'enfant sourd comme n'importe quel enfant, dans le but louable que l'enfant ne se sente pas différent des autres, moins capables que les autres. Mais pour les parents c'était encore une voix à la négation du handicap. En l'élevant comme les autres enfants entendants, ils en oubliaient souvent volontiers que leur enfant ne comprend pas tout ce qui se dit

et se passe. Dans leur crainte que l'enfant se sente faible, la plupart des parents n'ont pas dit à leur enfant qu'il était sourd. Alors que la mère de Philip se plaignait à un médecin que son fils ne parlait pas très bien à 5 ans, celui-ci lu le mot "sourd" sur les lèvres du médecin qui rappelait à sa mère que l'enfant était sourd. En sortant de la pièce, Philip demanda à sa mère ce qu'a voulu dire le médecin. Elle lui répondit de ne pas en tenir compte, qu'il était simplement un peu dur d'oreilles.

D'autres parents ne prononçaient même pas le mot sourd en présence de l'enfant. Cette négation de la présence et de la gravité du handicap a pour conséquence que l'enfant sourd mettait plusieurs années à comprendre qu'il était sourd ou même tout simplement différent. De ce fait, il ne comprenait pas pourquoi les autres avaient une attitude différente à son égard. D'ailleurs, cette attitude était souvent de rejeter l'enfant quand ils réalisaient qu'il ne comprenait pas bien ce qui se disait, ou encore les règles, pourtant simples à leurs yeux, d'un jeu de groupe.

2- Difficultés rencontrées par les enfants sourds et leurs parents entendants

Certains écrits vont assez loin dans le vécu profond de l'enfant dans les toutes premières années. Pour cette série d'écrits, la théorie de l'Attachement est la meilleure pour comprendre les enfants sourds. Cela correspond à la première étape de l'analyse de cas d'enfants sourds profonds congénitaux nés de parents entendants. Une autre série de textes est limitée aux relations des enfants sourds relationnelles n'apparaissent qu'à partir des années préscolaires : cette série correspondra à la seconde partie de la recherche, centrée sur l'analyse des relations des enfants sourds envers les adultes intervenants qui supportent l'éducation oraliste ; les relations des enfants sourds envers les adultes "naïfs" (c'est-à-dire avec aucune théorie d'éducation des sourds particulière); enfin les relations des enfants sourds avec des enfants entendants et les enfants sourds en interaction avec les enfants et adultes de leur entourage plus ou moins proches (enfants sourds et entendants de

la famille et des lieux de soins et d'éducation ; adultes de la familles et adultes intervenants).

Lorsqu'ils parlent de leurs relations familiales, les parents de sourds et les personnes sourdes se plaignent essentiellement de difficultés de compréhension et de communication. En fait, ces difficultés apparaissent dès que des personnes sourdes et entendants tentent d'entrer en relation et de communiquer. Mais, ces difficultés de l'ordre de la communication semblent en fait prendre leur origine dans un certain nombre de différences cognitives entre entendants et sourds. Ces difficultés parasitent tellement la communication que Mallet (2000) qualifie la surdité de "barrage au dialogue".

Il faut noter toutefois que l'existence de ces différences cognitives n'a pas encore été vérifiée par des chercheurs ; seuls les témoignages de personnes sourdes ou proches de personnes sourdes sont à la base de ces hypothèses. Ces différences consisteraient en

une manière particulière aux sourds de penser et d'être logiques. Il est vrai que les informations sonores sont limitées voire absentes selon le degré de surdité de la personne. Les représentations sont donc formées uniquement à partir des images visuelles extrêmement détaillées afin de compenser le manque d'informations. Cela pourrait expliquer l'impression des sourds de raisonner différemment des entendants. Une femme entendante s'est en effet vue reprochée par un sourd d'argumenter leur discussion avec un "raisonnement d'entendant". L'expression de dépit accompagnant cette réflexion a fait comprendre à la femme que cela n'était pas un compliment (VII^{ième} week-end d'informations et d'échanges de l'Association des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs Francophones, (A.P.E.D.A.F.), 25-26 avril 1992) !

Ces façons particulières d'organiser ses pensées et de réfléchir semble avoir un impact sur la vision du monde et des gens par les sourds. En effet, de nombreux entendants trouvent que les personnes sourdes ont une perception du monde plus réelle, plus réaliste et une vision plus en profondeur des personnes (VII^{ième} week-end d'information et d'échange de l'A.P.E.D.A.F., 25-26 avril 1992).

Toutes ces difficultés peuvent en entraîner d'autres. Elles frustreront l'enfant, et ces frustrations engendrent des comportements d'agitation chez lui (les plus fréquents étant la phobie du noir et l'hyperactivité). De plus, les premières années de sa vie, l'enfant éprouve d'importantes difficultés psychoaffectives liées à son développement (Virole, 2000). Les aléas des premiers mois suivant le diagnostic, les hospitalisations pour déterminer le degré de surdité, le choc des parents face à ce diagnostic et le deuil de l'enfant parfait qui en découle, les prises en charge r educatives souvent excessives, ... Tous ces facteurs créent un climat à haut risque, une période critique, où tous les membres de la famille, et plus particulièrement l'enfant sourd, sont fragilisés. Dans des cas extrêmes, cela pourrait aller jusqu'à la formation précoce de troubles mentaux.

Recension des écrits

  la suite d'une recherche sur les banques de données informatiques Medline et Psycinfo, les combinaisons du mot clé

hearing parents (parents entendants) au mot clé *deaf child* (enfant sourd), puis *deafness* (surdité) ont donné une centaines de résumés d'articles et monographies (les résultats des deux banques additionnés).

Après lecture des résumés, seuls 9 articles étaient en rapport avec les difficultés rencontr es par les enfants sourds et leurs parents entendants.

4 articles concernaient les difficultés psychologiques des enfants sourds de parents entendants. Dans le premier article intitulé *The association between language and symbolic play at two years ; evidence from deaf toddlers*, son auteur, Spencer (1996) a étudié l'association du langage expressif et du jeu symbolique auprès d'enfants entendants et sourds parlant la langue des signes, tous âgés de 2 ans. L'auteur rapporte que la capacité d'entendre est associ e à la durée des jeux symboliques : les enfants sourds jouaient plus longtemps que les enfants entendants. De plus, une fois le plus haut niveau de langage ("explosion" du vocabulaire ; productions fréquentes de phrases de plusieurs mots ou signes) acquis, et quel que soit le délai de cette acquisition (plus long chez les enfants

associée à la durée des jeux symboliques : les enfants sourds jouaient plus longtemps que les enfants entendants. De plus, une fois le plus haut niveau de langage ("explosion" du vocabulaire ; productions fréquentes de phrases de plusieurs mots ou signes) acquis, et quel que soit le délai de cette acquisition (plus long chez les enfants sourds), le fait de pouvoir entendre ou non était associé à des jeux préplanifiés et séquencés sous formes de scripts rigides.

Dans un article du *Journal of Pediatric Health Care*, Schilling et DeJesus (1993) présentent leur vue d'ensemble du développement des enfants sourds. Il ressort de leur étude que la difficulté majeure de ces enfants est l'acquisition du langage, bien qu'un délai dans le développement du langage soit inévitable. De plus, Schilling et DeJesus ont remarqué que les enfants sourds de parents sourds avaient moins tendance que les enfants sourds de parents entendants à avoir des difficultés en ce qui concerne le langage comme dans les autres domaines du développement.

Sullivan et Schulte (1992) ont rapporté dans le journal Psychological Assessment (vol.4, 4) leur analyse factorielle du WISC-R avec des enfants sourds et "malentendants". L'échantillon

était composé de 368 enfants sourds (n = 291) et "dur d'oreilles" (n = 77), âgés de 6 à 26 ans. Deux facteurs ont émergé et ont été nommés Compréhension du langage et Organisation visuo-spatiale. Les enfants sourds de parents sourds obtiennent significativement un meilleur score en QI verbal et en QI Performance que les enfants sourds de parents entendants.

Dans The deaf child in the family and at school, dirigé par Spencer et Erting (2000), Calderon et Greenberg (2000) parlent du défi pour les parents et les professionnels de promouvoir le développement socio-émotionnel des enfants sourds. Dans ce chapitre, les auteurs discutent des stratégies nécessaires à ce défi en se centrant sur les parents entendants d'enfants sourds sévères et profonds, comme groupe de familles ayant le plus important défi à élever leur enfant et ayant de plus fréquents contacts avec des professionnels. Calderon et Greenberg (2000) pensent que les deux facteurs principaux avec un impact très important sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants sourds sont les écologies de la famille et de la communauté (par exemple, les principes d'éducation, les soins quotidiens, l'église, le voisinage et

les autres ressources professionnelles et communautaires), et la compréhension des parents et des professionnels des capacités socio-émotionnelles majeures qu'ils peuvent enseigner à leurs enfants sourds dans les soins de tous les jours. Les principaux thèmes enseignés par Calderon et Greenberg (2000) sont les suivants : pourquoi se centrer sur le développement socio-émotionnel? ; établir le fondement de l'intervention précoce (la collaboration parent -professionnel) ; le défi du personnel scolaire (administrateurs, éducateurs et conseillers) ; les besoins actuels et futurs pour faciliter une adaptation saine des enfants sourds.

Les autres articles rapportaient des études comparatives sur les relations et la communication avec leurs parents entendants.

Powers et Saskiewicz (1998) ont écrit un article dans l'*American Annals of the Deaf* (vol.143, 1) : A comparison study of educational involvement of hearing parents of deaf and hearing children of elementary school age. En conduisant cette étude, les auteurs voulaient déterminer s'il existait une différence dans le degré d'engagement scolaire entre 13 parents entendants d'enfants

sourds et 28 parents entendants d'enfants entendants (âgés entre 5 et 12 ans). Les parents devaient compléter un questionnaire sur leur engagement dans les études de leurs enfants durant les années précédentes. Les résultats n'ont révélé aucune différence significative entre les degrés d'engagement des deux groupes de parents. Par contre, ils révèlent que les parents d'enfants sourds observent plus souvent leurs enfants dans la classe que les parents d'enfants entendants.

En rapport indirect avec l'engagement scolaire des parents, Mccarthy (1999) a étudié la communication parents-enfants lors d'une situation d'apprentissage de résolution de problème. Mccarthy a résumé sa recherche dans Dissertation Abstracts International (vol.59, 8-A). Son objectif était de décrire les différences d'enseignement parental et de résolution de problème des enfants entre les enfants sourds de parents sourds (dyades s/S) , les enfants sourds de parents entendants (dyades s/E), et les enfants entendants de parents entendants (dyades e/E). En filmant les dyades travaillant sur une tâche de résolution de problème, des différences sont apparues entre les dyades s/S, s/E et e/E. Tout d'abord, des

différences significatives se trouvaient dans le nombre de fonctions mentionnées par les parents durant l'interaction d'enseignement. Les parents des dyades sans difficulté de communication (s/S et e/E) révèlent un nombre plus élevé de fonctions (telles que l'énumération et le contrôle de la progression), mais aussi ces parents les révèlent plus souvent que ceux des dyades avec difficultés de communication (s/E). Les parents des dyades de forte communication échafaudaient leurs interactions plus souvent efficacement que les parents des dyades de faible communication (s/E). Les enfants des dyades de forte communication réussissaient mieux le post-test, comparativement aux enfants des dyades de faible communication. De plus, les enfants des dyades de forte communication utilisaient plus le langage (parlé ou gestuel) privé durant le post-test. Cependant deux parents d'enfants sourds étaient considérés comme de bons signeurs. Ces parents utilisaient plus les fonctions dans leurs interactions d'enseignement, ceci ajouté à une plus haute fréquence par rapport à ceux qui ne signaient pas très bien. Aussi, leurs enfants progressaient plus et utilisaient plus le langage privé dans le post-test. Ces résultats suggèrent que les

enfants sourds de parents sourds, les enfants entendants de parents entendants et les enfants sourds dont les parents entendants signent bien auraient plus tendance à vivre des échanges riches durant les interactions d'enseignement avec leurs parents que les enfants sourds dont les parents signent difficilement. De façon général, après que les parents de dyades de forte communication (e/E et s/S et s/E qui signent bien) aient enseigné à leurs enfants, les enfants travaillent seuls au post-test utilisant le langage privé (parlé ou signé) achèvent avec succès la tâche. Les échanges entre les parents entendants qui signent difficilement et leurs enfants sourds manquaient d'organisation, de cadre et de partages ; et ces enfants avaient des difficultés à travailler seuls pendant le post-test.

Par ailleurs, Koester, Karkowski et Traci (1998) se sont demandés How do deaf and hearing mothers regain eye contact when their infants look away?. Un article sur leur recherche est paru dans American Annals of the Deaf (143,1). Koester, Karkowski et Traci (1998) ont examiné les effets apparaissant lorsque des nourrissons sourds ou entendants âgés de 9 mois coupent le contact visuel durant les interactions face-à-face avec leurs mères sourdes

ou entendants. Un intérêt particulier a été porté sur les réponses maternelles quand l'enfant regarde ailleurs et le degré de réussite à regagner l'attention visuelle par des tentatives actives dans un mode tactile, visuel ou auditif. Koester, Karkowski et Traci (1998) ont aussi examiné les moments où la mère observait et attendait que l'enfant réinitie le contact visuel. Pour les nourrissons sourds, les modalités tactiles et visuelles sont particulièrement importantes pour la communication, l'interaction et l'apport d'informations sur leur environnement. Tandis que les parents entendants ont révélé une capacité de compensation intuitive de l'incapacité de leur enfant sourd à percevoir les éléments auditifs (Koester, 1992, 1995), les parents sourds peuvent offrir d'importants aperçus de l'utilisation d'autres modalités pour appeler et maintenir l'attention d'un enfant sourd. Les résultats de l'étude de Koester, Karkowski et Traci (1998) indiquent, que l'enfant soit sourd ou non, une plus grande dépendance des mères sourdes aux stratégies visuelles pour regagner l'attention de l'enfant, et une plus grande importance des vocalisations pour les mères entendants.

Mohay (2000), que les parents entendants d'enfants sourds devaient être encouragés à utiliser les stratégies de communication employées avec succès par les parents sourds, Mohay s'est documentée sur ces stratégies et a construit une intervention pour enseigner aux parents entendants comment intégrer les stratégies dans les interactions de tous les jours avec leur enfant sourd. L'auteure s'est particulièrement centrée sur la maîtrise de l'attention conjointe, qui a été reconnue comme cruciale dans l'apprentissage du langage mais particulièrement difficile pour l'enfant sourd de parents entendants. Outre celui-ci, Mohay propose d'aborder plusieurs autres sujets, dont les principaux sont les suivants : identifier les stratégies de communication (communication non verbale ; attirer et diriger l'attention ; rendre le langage important ; lier langage et signification ; et étendre le langage et stimuler l'imagination) ; enseigner les stratégies de communication ; évaluation des réponses parentales ; développement du langage des enfants.

Bien que la population de la recherche dont il est question dans ce mémoire de maîtrise concerne uniquement des enfants

oralistes, il faut noter que Goldwin-Meadow et Mylander, ainsi que Prinz s'intéressent au langage gestuel et ses conséquences sur le développement de l'enfant sourd depuis plusieurs années.

Par ailleurs, dans le cadre d'une recherche sur la santé mentale des jeunes québécois, Masse et Lacour (2001) ont étudié la prévalence des troubles mentaux chez les jeunes sourds de 7 à 13 ans dans les écoles de Montréal (la majorité de ces jeunes sont sourds profonds et leurs parents sont pour la plupart entendants). Ils se sont basés sur les critères de troubles extériorisés (trouble d'hyperactivité, trouble des conduites, trouble d'opposition) et intériorisés (phobie, troubles d'hyper-anxiété, trouble d'angoisse de séparation, dépression) du DSM III-R. Sur les 140 enfants sourds évalués et comparés à un échantillon de même grandeur d'enfants entendants de la même tranche d'âge, ils ont trouvé que beaucoup plus d'enfants sont perturbés sur le plan émotionnel et que, pour tous ces enfants, les mécanismes d'adaptation typiques sont soit de prendre le contrôle de l'environnement, soit de se faire contrôler par lui.

En effet, la différence de pourcentage entre les jeunes sourds et les jeunes entendants est significative et les chercheurs ont même noté des résultats extrêmes chez les sourds :

- Pour les troubles intériorisés :

_ aucun trouble intériorisé chez les enfants sourds
contre 5,7% cas chez les enfants entendants

- Pour les troubles extériorisés :

_ 21,3% de trouble des conduites chez les sourds contre
8,2% chez les entendants

_ 18,1% de troubles de l'opposition contre 8,2%

_ 17,2% d'hyperactivité contre 4,1%

De plus, Masse et Lacour (2001) ont noté plusieurs difficultés chez les enfants sourds : une difficulté à généraliser les situations, une difficulté avec la temporalité (notamment l'anticipation des situations et leur imagination, et de ce fait la compréhension de

certaines situations), ainsi qu'une difficulté à comprendre le concept de penser, comme s'ils ne pouvaient eux-mêmes se voir penser.

En interrogeant des adultes sourds et des intervenants auprès d'enfants sourds, Masse et Lacour (2001) font l'hypothèse que les enfants sourds trouveraient une certaine affirmation d'eux-mêmes en s'identifiant à un enfant hyperactif ou opposant. Les troubles extériorisés seraient, dans ce cas, des réponses aux problèmes de communications la plupart du temps.

En plus de l'hyperactivité, Virole et ses collaborateurs (2000) ont remarqué chez les enfants sourds un trouble plus grave encore : un certain nombre de cas de retraits autistique partiels. Ces cas sont de véritables troubles défensifs spécifiques de la surdité qui se distinguent, grâce aux données d'observations cliniques et électrophysiologiques, nettement des associations de "véritable" autisme avec une déficience auditive. Heureusement, Virole note aussi que ces symptômes extrêmes disparaissent avec l'apprentissage de la langue des signes.

Nous voyons donc que la plupart des enfants sourds rencontrent de nombreuses difficultés en plus de leur surdité. Ces difficultés touchent malheureusement toutes les sphères du développement de l'enfant et notamment celle du langage, bien sûr. Ces difficultés, entraînant un développement psychologique plus lent que les enfants entendants, peuvent aller jusqu'à des troubles mentaux extériorisés qui se trouvent en proportion bien plus importante que dans la population des enfants entendants. Les troubles les plus souvent rencontrés sont les troubles du comportement, l'opposition, l'hyperactivité (Masse et Lacour, 2001) et le retrait autistique (Virole, 2000). Or, comme l'ont soulevé Masse et Lacour (2001) pour les troubles mentaux, nous pouvons nous demander si toutes ces manifestations (difficultés d'acquisitions dans toutes les sphères du développement et troubles mentaux) ne sont pas causées à l'origine par les difficultés de communication avec les enfants sourds. C'est ce que nous suggèrent les résultats de Mccarthy (1999). D'ailleurs, il est intéressant de noter que la plupart de ces recherches ont remarqué que, même si tous les enfants sourds ont plus de difficultés que les enfants

entendants, parmi les enfants sourds, ceux nés de parents entendants ont encore plus de difficultés que les enfants sourds nés de parents sourds. Ces derniers semblaient en effet avoir moins de difficultés selon la recherche de McCarthy (1999). On aurait pu anticiper le contraire.

Il serait intéressant d'aller plus loin dans ce questionnement et de voir si les difficultés plus grandes de communication parents entendants-enfant sourd et les difficultés psychologiques de cet enfant sourd ont un lien de cause à effet, par exemple à cause de l'attitude plus souvent négative des parents entendants en comparaison des parents sourds? Ou bien s'il s'agit tout simplement de comorbidité.

3- Contexte théorique

Parmi les nombreuses écoles de pensée en psychologie, trois d'entre elles retiennent l'attention pour leur capacité de mieux comprendre le développement de l'enfant sourd : la théorie psychanalytique ; la théorie cognitive ; et la théorie de l'Attachement. Je vais tout d'abord rappeler brièvement les principes de chacune de ces théories.

Initiateur de la théorie psychanalytique, Freud a décrit successivement l'appareil psychique selon 2 "topiques". La première fut décrite comme étant composée de trois : le conscient et le préconscient s'opposent ensemble à l'inconscient dont ils sont séparés par la censure. Il existe ainsi deux systèmes de représentations qui diffèrent à la fois par leur contenu et leur mode de fonctionnement. Le système conscient-préconscient ressent comme une menace l'intrusion de contenus ou processus appartenant à l'inconscient. Chacune de ces menaces crée une angoisse chez la

personne et met en place un processus de refoulement de l'élément menaçant vers l'inconscient. Une instance personnalisée vient se superposer au système conscient-préconscient : le Moi est l'image de la personne et est chargé d'en défendre les intérêts. L'ensemble de l'activité psychique a pour but la recherche de sensations de plaisir et l'évitement des tensions déplaisantes. La séparation du psychisme en systèmes conscient et inconscient répond à ce principe de plaisir. Cependant, l'adaptation de l'individu au monde et la satisfaction de ses besoins vitaux exigent que le principe de plaisir, qui règne en maître dans les premiers jours de la vie, soit mis partiellement en suspens, (et ce dans une proportion croissante à mesure que ces besoins cessent d'être satisfaits par une intervention immédiate de l'entourage). C'est à cette nécessité de tolérer du déplaisir qu'a été donné le nom de "principe de réalité".

Plus tard, Freud a décrit une deuxième topique car il s'est avéré que certaines opérations du Moi ne sont pas conscientes. Tel est le cas pour les mécanismes de défenses du Moi qui regroupent diverses mesures que le Moi met en œuvre pour tenir les pulsions (les envies de plaisir) en échec. Parmi ces mécanismes se trouve le

refoulement dont j'ai parlé plus haut. De plus, Freud s'est rendu compte que ce qu'il appelait la censure dans sa première topique est bien plus importante. Dans cette seconde topique, la censure devient le Surmoi, instance interdictrice et répressive qui contrôle, juge et condamne les pulsions de plaisirs. Cette instance s'est construite à partir des interdits et des valeurs morales parentales. Elle est en quelque sorte la représentation que se fait l'enfant de l'autorité parentale, donc ses interdits ne correspondent pas toujours aux interdits réels des parents.

Tenant de l'approche cognitive, Piaget et son école étudient le développement cognitif de l'enfant, c'est-à-dire l'évolution progressive de la pensée, des représentations et du fonctionnement interne indépendant du langage. En quelques mots, le concept d'imitation et celui d'images mentales sous-tendent l'élaboration de la représentation. L'imitation est une préfiguration de la représentation proprement dite. Elle est une sorte de "copie active" de ce que l'enfant a perçu. Dans un second temps, l'intériorisation des perceptions aboutit aux images mentales

constitutives de la pensée. L'action sur les objets, et les accommodations que cette action nécessite, déterminent des schèmes "opératoires" (stratégies cognitives issues d'une analyse de la réalité perceptive et procédures de décision aboutissant à des comportements adaptés aux situations) qui se trouvent ensuite assimilés sous formes de représentations intériorisées. Ces images mentales sont à la source des symboles de la pensée sémiotique. Les rapports entre les autres formes de la pensée sémiotique et les signes du langage peuvent être illustrés par une métaphore graphique. Celle-ci représenterait un tronc commun, symbolisant le développement unitaire de la fonction sémiotique et l'usage des symboles, d'où se différencierait au moment de l'apprentissage du langage la branche du langage articulé, phonique et utilisant des signes arbitraires. Le reste du tronc continue son développement propre comprenant les jeux symboliques, les images graphiques et les imitations.

Enfin, la théorie de l'Attachement, initiée par Bowlby, étudie de façon systématique la relation parent-enfant dès les premiers mois de la vie. Elle décrit des modèles des comportements et des

représentations de chacun des partenaires en jeu dans cette relation basée au départ sur la satisfaction des besoins physiologiques de l'enfant, puis, au fur et à mesure qu'il grandit, cette relation s'étend à l'aide à la socialisation de l'enfant.

Je n'ai pas trouvé jusqu'ici l'utilisation d'aucune de ces trois théories pour comprendre le développement de l'enfant sourd. Pour ma part, j'ai l'impression que la théorie de l'Attachement serait la plus compréhensive donc la plus simple à adapter à un milieu particulier tel que celui de la surdité. De plus, comme nous allons le voir plus en détail par la suite, l'Attachement n'a pas seulement une fonction affective, mais il est aussi à la base du développement général de l'enfant, c'est-à-dire des sphères non seulement affectives mais aussi cognitives, motrices et sociales. En effet, si, dans la prime enfance, la construction de l'attachement rencontre des difficultés, cela pourrait avoir des conséquences à long terme dans l'une ou plusieurs des sphères développementales citées plus haut.

Les chercheurs qui travaillent sur la Théorie de l'Attachement définissent ce terme comme un lien d'affection spécifique développé par un individu à l'égard d'un autre. Le premier lien est établi en général avec la mère (ou un substitut maternel), mais il peut aussi s'accompagner de liens d'affection à d'autres personnes, comme le père, les grands-parents ou des frères et sœurs.

En Psychologie, cette notion d'attachement se réfère à la conceptualisation théorique développée à partir de 1958 par le psychanalyste britannique Bowlby. Pour se réaliser, cette tendance dispose de comportements d'attachement programmés génétiquement. Ces comportements ont pour but de maintenir la proximité avec la mère et de solliciter ses soins dans une finalité de protection de l'enfant. Ce sentiment de protection engendre chez l'enfant des sentiments de sécurité et de confiance en soi qui lui permettent de partir explorer son environnement et d'acquérir peu à peu une certaine autonomie en acceptant les séparations d'avec sa figure d'attachement.

Un autre aspect du processus d'attachement est la construction graduelle de représentations internes (John Bowlby parle de "Working Model", termes pouvant se traduire par "Modèle Opérant") : une représentation de la figure parentale qui permet à l'enfant de supporter de mieux en mieux son absence et d'avoir des conduites d'anticipation de son retour, ainsi qu'une représentation de lui-même qui jouera un rôle dans ses relations à autrui.

Le développement du comportement d'attachement se fait par des processus d'apprentissage et de renforcement dont le principal agent est la réponse du partenaire aux avances sociales de l'enfant. De cette façon, les deux sujets sont actifs.

Certaines conditions, situations environnementales, vont favoriser la suractivation ou, au contraire, la désactivation de l'Attachement. La séparation d'avec les parents et plus particulièrement la figure d'attachement principale (le plus souvent la mère), le stress, la maladie ou autres atteintes physiques ou physiologiques telles que la surdité favorisent un surinvestissement de la figure d'Attachement ("suractivation de l'Attachement").   l'inverse, l'absence de menace, donc de stress ou de handicap ou

maladie, ou encore la neutralité affective des personnes de l'environnement favorisent chez l'enfant un désinvestissement des figures d'attachement (" désactivation de l'Attachement").

Un des points centraux de cette Théorie de l'Attachement est la notion de "base de sécurité" de Ainsworth : tel que décrite par Bowlby (1992), lorsqu'un enfant se sent en sécurité, il s'éloigne spontanément de sa figure d'attachement afin d'explorer son environnement (ce schème d'interaction entre parent et enfant est appelé "exploration à partir d'une base sûre"), alors que lorsqu'il se sent angoissé ou fatigué, il revient vers sa figure d'attachement. En 1969, Ainsworth opérationnalise la procédure de la "Situation d'Étrangeté" en laboratoire afin de faire ressortir les comportements

(page 30 a)

du jeune enfant dans son utilisation ou non d'une figure d'attachement comme base de sécurité. Grace à une série de huit situations de trois minutes chacune (voir tableau I : traduction libre du tableau proposé par Solomon et George, 1999), elle a ainsi pu distinguer trois catégories d'attachement possibles se développant lors de la première année de vie de l'enfant.

Tableau I : Épisodes de la Situation d'Étrangeté

Épisode	Temps	Description
1	1 min.	Parent + enfant : la dyade entre dans la salle.
2	3 min.	Parent + enfant : l'enfant s'installe et explore. Le parent ne participe que si cela est nécessaire.
3	3 min.	Parent + enfant + étranger : entrée de l'étranger. Durant la dernière minute, il joue avec l'enfant.
4	3 min.	Étranger + enfant : le parent laisse l'enfant avec l'étranger. <i>Première séparation</i>
5	3 min.	Parent + enfant : le parent revient. L'étranger quitte la salle discrètement. <i>Première réunion</i>
6	3 min.	Enfant : le parent laisse l'enfant seul dans la salle. <i>Seconde séparation</i>
7	3 min.	Étranger + enfant : l'étranger entre dans la salle et reste avec l'enfant. Il n'interagit que si cela est nécessaire.
8	3 min.	Parent + enfant : le parent revient. L'étranger quitte discrètement la salle. <i>Seconde réunion</i>

Voici le descriptif des différentes catégories d'Attachement

des enfants :

▪ **Catégorie A : "insecure-évitant"**

L'enfant appartenant à une dyade "insecure-évitante" se caractérisera par une impression d'indépendance : il ne semble pas être très affecté par le départ de sa mère et, à son retour, il ne recherche pas de réconfort auprès d'elle et l'évite. Il explore l'environnement, mais son exploration est pauvre, peu variée, il semble frustré (il n'utilise pas sa mère comme "base sécurisante"). Mais cette indépendance n'est qu'apparente et elle traduit en fait un certain ressentiment de la part de l'enfant. De plus, les tests de physiologie (hormones de cortisol) montrent que cet enfant est particulièrement stressé sous une apparence de relaxation (Gunnar, 1992).

▪ **Catégorie B : "secure"**

L'enfant appartenant à une dyade "secure" présente un comportement de protestation lors de la séparation. Au retour de sa mère, il se calme grâce à un contact avec sa mère, soit proximal (il moule son corps sur celui de l'adulte), soit à distance (il lui adresse des sourires). Et peu de temps après, il reprend l'exploration de l'environnement.

▪ **Catégorie C : "insecure-ambivalent"**

L'enfant avec un attachement "insecure-ambivalent" est mal à l'aise tout au long de la procédure : lors de la séparation, il est anxieux et agité ; lors de la réunion, il recherche la proximité de sa mère, avec une grande ambivalence mêlée de colère. Ce comportement semble traduire son incertitude concernant la réaction du parent. Il refuse alors d'être consolé et ne reprend pas l'exploration de l'environnement...

Suite à ces travaux, Mary Main, en révisant une quarantaine de cas inclassables, a proposé une nouvelle catégorie, car certains enfants, appartenant à une population clinique, entraient difficilement dans la première catégorisation "ABC" :

▪ **Catégorie D : "insecure-désorganisée" ou "désorienté"**

Lors de la réunion, l'enfant adopte une posture qui évoque l'appréhension, la confusion, voire la frayeur face au parent. Les stratégies d'attachement habituelles sont mises en échec. L'enfant est coincé et figé entre le désir de retourner vers sa mère pour diminuer son angoisse et la frayeur que lui cause sa mère, soit parce qu'elle est elle-même très insecure, soit parce qu'elle est ambivalente, ou même parfois menaçante. Les enfants de cette catégorie, et parfois aussi leur mère, ont souvent subi de mauvais traitements (Zeanah, 1989 ; Cicchetti, Toth et Lynch, 1995).

À partir du milieu des années 80, les travaux sur les relations d'attachement ont pris de l'essor avec le passage de l'étude des classements des comportements vers celle des représentations. Selon Bretherton et Waters (1985), face aux comportements de l'entourage lors de ses premières expériences interrelationnelles, l'enfant organise graduellement des représentations mentales de ses figures d'attachement et de lui-même en interaction avec elles. Ces organisations mentales sont appelées "Modèle Interne".

Par ailleurs, ce Modèle Interne comprend les représentations que ses parents ont de lui et qui lui sont indiquées par leur façon de parler de lui et d'être avec lui. L'enfant peut, par la suite, anticiper les comportements de ses parents vis-à-vis de lui, et ainsi planifier ses propres conduites envers eux (Bowlby). Il apprend donc une véritable stratégie relationnelle (Main, 1990 ; Kobak, Cole, Ferenz-Gillies et Fleming, 1993). Dans l'enfance et à l'âge adulte, ces Modèles Internes favorisent l'interprétation et l'anticipation des conduites des partenaires sociaux et influencent les attitudes de l'individu dans ses interactions avec l'entourage. Puis, une fois

parent, ces Modèles le guident dans ses comportements de soins avec ses propres enfants.

Pour résumer, les Modèles Internes fonctionnent comme des guides non conscients de conduites dans les relations. Il s'agit d'une construction progressive qui débute dès la première année de vie de l'enfant mais qui peut aussi connaître par la suite des réélaborations.

Sroufe (1989, 1996) a pu, entre autres, prédire quelles seraient les représentations internes de chacun des patterns décrit précédemment :

1. Les enfants avec une histoire d'attachement secure seront plus susceptibles de se construire dans la sécurité et la confiance en soi. Ils développeront des représentations d'eux-mêmes comme méritant de l'attention, et des représentations d'autrui comme des personnes souvent fiables. De plus, ils deviendront, plus tard dans leur développement, des enfants

pleins d'assurance, indépendants et qui se réglementent eux-mêmes.

2. Les enfants avec une histoire d'Attachement résistant ont eu des figures d'attachement inconsistantes et/ou surstimulantes. Donc, ces enfants seront plus susceptibles de développer de représentations de figures parentales inconsistantes ou non-fiables, et des représentations d'eux-mêmes comme inefficaces ou faibles en termes d'incitations aux soins. Ils deviendront très dépendants des autres et n'auront pas la confiance en soi ni l'expérience requise pour une expérimentation avec une régulation des pulsions et des relations.

3. Les enfants avec une histoire d'attachement évitant ont été prématurément obligés à l'indépendance à cause d'une indisponibilité émotionnelle des parents ou de soins discordants. Ils sont donc plus susceptibles de développer des représentations d'eux-mêmes comme des personnes peu

aimables et des représentations d'autrui comme des personnes rejetant leurs besoins émotionnels. Ils vont aussi avoir tendance à adopter des patterns régulatoires rigides, seront moins conscients (ou refuseront de l'être) de leurs besoins pour leur sécurité émotionnelle et n'utiliseront pas correctement des ressources sociales. En grandissant, les enfants insecure évitants compenseront ces besoins non-satisfaits soit en dévalorisant leurs figures parentales, soit en les idéalisant de façon factuelle ou en devenant en colère et/ou intransigeants.

Par la suite, les chercheurs se sont centrés sur l'investigation de l'attachement à l'âge adulte. Parmi eux, Mary Main a étudié les Modèles Internes de l'adulte à l'aide de "l'Adult Attachment Interview" ou "A.A.I." (Main, Kaplan et Cassidy, 1985 ; Zeanah et Barton, 1989). Cet outil a véritablement opérationnalisé la notion de "Modèle Interne Opérant" définie par Bowlby. Son objectif est de comprendre l'état d'esprit actuel de l'individu adulte à l'égard de ses expériences relationnelles vécues dans son enfance et à l'égard

de la séparation ou de la perte de ses figures d'attachement. Mary Main a distingué quatre Modèles Internes associés aux modèles infantiles :

▪ **Modèle "détaché"**

L'adulte affecte une grande indifférence concernant ses expériences relationnelles dans son enfance et met en avant son indépendance, tout en présentant un portrait normalisé, voire idéalisé, de ses parents. Cependant, il a un accès limité à ses souvenirs et les événements remémorés de l'enfance ont fréquemment une connotation de rejet parental.

▪ **Modèle "autonome"**

L'adulte se souvient facilement de ses expériences relationnelles enfantines, qu'elles soient positives ou négatives et il valorise les relations d'attachement avec une grande flexibilité.

- **Modèle "préoccupé"**

L'adulte est confus et donne une image plutôt incohérente de son passé. Il présente souvent du ressentiment par rapport à ses expériences relationnelles dans son enfance, mais révèle une certaine ambivalence, preuve de sa dépendance encore actuelle à sa (ses) figure(s) d'attachement.

- **Modèle "désorganisé"**

Il s'agit d'un adulte traumatisé ou qui a subi de mauvais traitements dans son enfance. Il n'a pas pu effectuer mentalement un travail lui permettant de prendre de la distance avec son passé problématique. Pour une forte majorité, les individus qui présentent des troubles cliniques sont désorganisés sur le plan de l'attachement (Main, 1998), en particulier les "cas limites".

CHAPITRE PREMIER :
L'ATTACHEMENT DES ENFANTS SOURDS
PROFONDS

(page 41 a)

D'après plusieurs auteurs, dans les relations entre adultes comme dans les relations enfant-figure parentale, la présence ou l'absence de comportements d'attachements peut dépendre du stade de développement de la relation. Ainsi, la recherche de Berscheid (1985) suggère que la présence d'éléments d'attachement dépend de depuis combien de temps les partenaires romantiques sont ensemble. Par exemple, les couples romantiques ressentent un désir fort de proximité physique et de contacts dans les premiers stades de leur relation, tandis que le support et le soin mutuel deviennent plus importants dans les derniers stades (Reedy, Birren, & Schaie 1981 ; Sternberg, 1986). De la même façon, les réactions aux séparations semblent varier en fonction de l'ancienneté et du stade de la relation (Weiss, 1988).

Eibl-Eibesfeldt (1975) a plus particulièrement étudiés les contacts physiques entre les zones intimes du corps (visage, peau, ventre, et autres zones "privées"). Dans toutes les cultures, ces échanges particulièrement intimes sont limités aux relations parents-enfant et romantiques, même si quelques-uns de ces

échanges intimes peuvent apparaître dans certaines relations amicales (e.g. baisers entre amis). D'ailleurs, des recherches menées auprès de prostituées ont révélé que ces dernières réservaient les contacts face à face intimes à leur partenaire amoureux et les interdisaient à leurs clients (Nass & Fischer, 1988).

(page 41 b)

Il existe des preuves que la base chimique des effets des contacts physiques proches est la même pour les couples amoureux autant pour les couples mère-enfant. L'oxytoxine, une substance sécrétée durant la tétée et les soins et soupçonnée d'induire l'Attachement du nourrisson et les comportements de soins de la mère, est aussi sécrétée lors de "climats" sexuels et a été impliquée dans les caresses qui suivent souvent les rapports sexuels (Carter, 1992).

En résumé, les relations romantiques et les relations enfant-figure parentale montrent de remarquables similarités dans la nature du contact physique, ce qui les différencie des autres types de relations interpersonnelles. La conséquence de ces seules interactions intimes répétées est le développement d'un type de lien spécifique et

distinctif, c'est-à-dire l'Attachement. Il s'ensuit donc que le processus d'attachement est actif dans les deux types de relations.

Buss (1989) s'est intéressé aux critères de sélection de partenaires sexuels. Il s'avère que, autant pour les hommes que pour les femmes, certains traits de caractères sont plus importants que la santé ou la beauté. Ils demandent à leur partenaire amoureux les mêmes qualités qu'une "bonne" figure parentale : de la compréhension, responsabilité et compétence, notamment dans les moments de détresse. (*page 41 c*)

Des chercheurs se sont penchés sur les réactions face à la perte et la séparation du partenaire. Ces chercheurs ont remarqué la mise en place de réactions similaires aux enfants face à la séparation d'avec leur figure d'attachement : anxiété et panique initiale, suivie de léthargie et dépression, et éventuellement d'une récupération à travers un détachement émotionnel (Hazan & Shaver, 1992 ; Parkes & Weiss, 1983 ; Weiss, 1975), ou encore une réorganisation émotionnelle (Fraley & Shaver, 1999). Ces séquences de réactions ne sont pas limitées aux situations de pertes permanentes. Même les séparations brèves ou de routine suffisent à

a créer les mêmes patterns de réponses chez les partenaires romantiques (Vormbrock, 1993).

Enfin, il semble que les fonctions de la relation amoureuse soient essentiellement les mêmes que la relation enfant-figure parentale. Les comportements des partenaires romantiques ont aussi pour objectif la survie, la reproduction et le développement de l'individu à travers interdépendance psychologique et physiologique si profonde que l'absence ou la perte d'un partenaire (à l'instar de la l'absence ou la perte de la figure d'attachement principale) peut être littéralement une menace de mort pour l'autre.

(page 41 d)

Toutes ces recherches comparatives ont révélé des ressemblances entre les relations romantiques et les relations enfant-figure d'attachement autant dans les traits fondamentaux, les fonctions, la dynamique ainsi que les processus. Par contre, il ne faut pas perdre de vue que les données et preuves sur l'Attachement infantile sont dépendantes de circonstances particulières

(=*directes?*) tandis que les preuves que le système d'attachement est opérationnel dans les liens romantiques sont par nécessité indirectes, mais néanmoins solides. Aucune alternative moins coûteuse ne rejette cette explication des faits.

(*page 41 e*)

CHAPITRE PREMIER :
L'ATTACHEMENT DES ENFANTS SOURDS
PROFONDS

4- Contexte de Recherche

Nous avons donc vu que les représentations du nourrisson, construites dès ses premières interactions avec ses parents, lui permettent, lorsqu'il est plus âgé, d'anticiper le comportement des autres et la manière dont il va organiser ses relations avec eux.

Puisqu'il ne sait pas encore parler, les premières interactions d'un nourrisson avec sa figure d'attachement se limitent à l'activation de ses sens : à savoir l'odorat (activé par l'odeur de la figure d'attachement, du lait maternel, puis plus tard de la nourriture), le goût (du lait maternel et de la nourriture) ainsi que la vue (de ses figures d'attachements), le toucher et l'ouïe. Ce dernier est très important, car le ton de la voix de l'interlocuteur est un moyen de communiquer ses émotions à l'enfant, longtemps avant que celui-ci n'acquière le langage. De plus, c'est par ce sens et les paroles que l'enfant acquerra le langage. Quelle mère ne console pas son bébé par des paroles douces et calmes? Ou encore, combien de parents

chantent une berceuse ou lisent une histoire à leur enfant afin de l'aider à dormir seul sans angoisse ni cauchemar?

Problématique

Un nourrisson né sourd profond se trouve privé de ce moyen de communication important dès le début de sa vie. Ses interactions s'en trouvent limitées. Mais aussi, et surtout, les informations pour comprendre les situations sont incomplètes. Par exemple, si ce nourrisson a faim, comment pourrait-il comprendre que sa mère va bientôt arriver s'il ne l'entend pas préparer son biberon dans la pièce voisine? Ou comment cet enfant pourrait savoir que sa mère n'est pas loin (mais hors de son champ de vision) pendant qu'il explore les jouets autour de lui? Un enfant entendant entendrait et reconnaîtrait avec soulagement la voix de sa mère. La situation de la surdité entraîne des modifications majeures dans le processus d'attachement.

Bien sûr, il faut tenir compte du fait que certains enfants vont porter à la fin de leur deuxième année un appareil auditif, apprendront à lire sur les lèvres et parler comme les autres (éducation oraliste), et que d'autres apprendront la langue des signes très tôt. Mais, il faut se rendre compte que la plupart des enfants suivent uniquement une éducation oraliste les premières années de leur vie et n'apprendront la langue des signes que bien plus tard, malgré les capacités de l'enfant de l'apprendre dès les premiers 8-10 mois de leur vie.

On peut faire aussi l'hypothèse qu'à partir du moment où l'enfant sourd profond apprendra la langue des signes, il aura des "mots" pour exprimer les choses et les situations qui étaient pour lui les plus mystérieuses. En effet, avant, le langage oraliste ne le lui permettait pas, à cause de son déficit auditif majeur qui l'empêchait d'entendre correctement tous les sons et surtout de discriminer les sons perturbateurs. De plus, il ne peut s'entendre parler lui-même : le système correcteur de la boucle auditive, très important dans l'acquisition du langage, est donc inopérant. Le langage et la prononciation d'un enfant sourd profond sont donc précaires et ainsi

la communication avec les autres s'en trouve limitée. Ce n'est pas le cas des enfants malentendants (sourds légers et moyens, 3% en France contre 2‰ sourds sévères et profonds, Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfant Inadaptée, France) qui ont des rudiments de capacité auditive leur permettant l'accès à la langue orale des entendants.

Il est particulièrement intéressant d'étudier ce monde si particulier que ses membres sont souvent en opposition avec les personnes entendantes. La plupart des personnes sourdes se sentent incomprises par les personnes entendantes, et leur reprochent de vouloir imposer leur "monde" au leur en voulant faire parler à tout prix leurs enfants, y compris les enfants les plus profondément touchés. Il est même question de "culture " et de "communauté sourde". Et au sein de cette communauté, il existe un grand débat, oralité versus gestualité, intégration ou non au monde entendant.

En s'intéressant aux relations mère-enfant sourd, c'est un pas de plus vers une meilleure connaissance de ce monde et une meilleure compréhension de ces personnes qui se sentent si différentes de nous, entendants.

Objectif de recherche

Je m'intéresse donc à ces années où l'enfant suit une éducation oraliste et que le monde qui l'entoure n'est pas toujours compréhensible et est de ce fait source de fortes angoisses. Ce facteur limitant la communication avec les figures d'attachement de l'enfant a-t-il une influence sur le système d'Attachement de l'enfant? En d'autres mots, le Système d'Attachement, tel que l'ont décrit Bowlby et Ainsworth à partir d'une population entendante, se construit-il de la même manière dans un milieu si particulier qu'est le monde de la surdité?

Questions de recherche

Ces dernières questions d'ordre général reviennent, plus précisément, à s'interroger en termes de proportion des catégories ABCD dans la population d'enfants sourds profonds de naissance. Ces questions sont les suivantes :

1° Y a-t-il plus d'enfants insécures parmi la population d'enfants sourds profonds de naissance?

2° Parmi les enfants insécures, y a-t-il plus d'enfants insécures évitants que d'enfants insécures résistants ou désorganisés, dans la population des enfants sourds profonds de naissance?

Étant donné que ce domaine de recherche est encore récent, les données sont limitées. Et de ce fait, les questions de recherche ne peuvent être très spécifiques et les hypothèses précises ne sont pas encore possibles.

5- Méthode

La recherche consistera essentiellement une analyse de récits de vies de personnes sourdes et de parents d'enfant sourd. Ces récits sont (1) des autobiographies de personnes sourdes, (2) des biographies écrites par des parents d'enfants sourds ainsi que (3) des transcriptions d'entrevues de personnes sourdes et de parents d'enfants sourds. Au total, l'échantillon de récits de vie est composé de 1 autobiographie et 13 entrevues (dont 10 de personnes sourdes, 1 de mère et 2 de pères d'enfants sourds), soit 16 cas d'enfants sourds congénitaux de parents entendants.

Les entrevues ont été dirigées par un groupe de chercheurs travaillant à Montréal pour l'Institut Raymond-Dewar, Centre de réadaptation spécialisé en surdité et en communication, avec l'objectif d'acquérir de meilleures connaissances sur les personnes sourdes et leur milieu. Mon approche psychologique de ces données apportera un regard complémentaire à leur recherche.

Ces textes ont été choisis à partir des critères suivants : les récits de vie devaient retracer en détail les relations familiales durant la période où l'enfant avait une éducation strictement oraliste. De plus, on devait savoir approximativement à partir de quel moment l'enfant avait appris le langage gestuel, afin de calculer grossièrement le temps où l'enfant avait une communication limitée. À titre instructif, a aussi été insérée en annexe, une lettre écrite le 26 décembre 1764 ; dans cette lettre écrite à Versailles, un noble relate ses expériences d'homme sourd et muet de naissance.

La méthode utilisée pour analyser les récits consistera à relever dans les textes les comportements d'attachements des enfants et les réponses parentales à ces comportements. Rappelons brièvement les comportements en jeu dans le système d'Attachement secure :

L'Attachement s'exprime à travers des comportements de l'enfant dont le but est de maintenir la proximité avec la figure d'attachement et de solliciter des soins. La finalité de ces comportements est la protection de l'enfant. Ce maintien de la proximité ainsi que les soins apportés par la mère ou un autre

substitut parental (nurse, grand-mère ...) procurent à l'enfant un sentiment de protection. Par la suite, un sentiment de sécurité et une certaine confiance en soi se développent chez l'enfant lui permettant d'explorer son environnement. L'enfant devient ainsi autonome et apprend à gérer et surtout accepter la séparation d'avec la figure d'attachement. Plus précisément, grâce aux interactions avec les parents, les sentiments de protection et de sécurité ont permis à l'enfant de construire une représentation interne sécurisante des figures parentales. C'est cette représentation qui aide l'enfant à supporter leur absence, mais aussi elle lui permet d'anticiper le retour des parents. Dans le cas des attachements problématiques et pathologiques (les attachements "insecure-évitant", "insecure-ambivalent" et "insecure-désorganisé ou désorienté"), ces comportements sont traités en termes d'absence ou d'ambiguïté.

À la page suivante, est présenté, sous forme de tableau, le recensement des types de comportements d'attachement des enfants et les réponses des parents que j'ai tenté de dégager des récits de vie de chacun des cas.

Tableau II : Comportements d'attachement, Développement
des enfants et réponses parentales à ces comportements

Enfants	Parents
<ul style="list-style-type: none"> • Maintien de proximité • Sollicitations de soins (avec pour but la protection) <ul style="list-style-type: none"> • [REDACTED] liés à la protection, la sécurité et la confiance en soi • Exploration de l'environnement • Autonomie (dont gestion de la séparation et l'absence et conduites d'anticipation du retour des parents) • [REDACTED] <p>intellectuel, affectif et social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réponses aux demandes de soins et de proximité • Renforcements et apprentissage des comportements d'attachement

ANALYSE :
AUTOBIOGRAPHIE D'EMMANUELLE LABORIT

Document 1 :
Emmanuelle Laborit
(comédienne)

Brève biographie

Emmanuelle Laborit a écrit son autobiographie en 1993. Elle avait alors 22 ans. Cette fille d'institutrice pour enfants avec des difficultés psychologiques et de médecin psychiatre, petite-fille du célèbre chercheur biologiste Henri Laborit, venait de commencer une carrière de comédienne. Son récent succès au théâtre la conduisit à se tourner vers son passé et le long chemin qu'elle a suivi jusqu'à ce jour où un de ses rêves (le théâtre) s'est réalisé.

Emmanuelle a été diagnostiquée sourde profonde de naissance par un spécialiste à 9 mois. Par la suite, elle a reçu une éducation oraliste jusqu'à 7 ans, âge où ses parents ont découvert l'existence de la Langue des Signes Française (LSF). Dès 9 mois, elle a porté un appareil auditif, puis a suivi des séances d'orthophonie dans des centres de réadaptation. L'orthophoniste proposait une prise en charge mère-enfant dont la méthode, appelée Borel-Maisonny, consiste à poser sa main sur la gorge du rééducateur pour sentir les vibrations de la prononciation. : "J'imité ce que je vois sur les lèvres, la main posée sur le cou de l'orthophoniste ; je travaille comme un petit singe. Chaque fois qu'un mot est prononcé, une fréquence s'inscrit sur l'écran d'un appareil. Des petites lignes vertes, comme celles d'un électrocardiogramme dans les hôpitaux, dansent devant mes yeux. Il faut suivre les petites lignes, qui montent et qui descendent, s'étalent, sautent et retombent." Emmanuelle doit répéter les mots et les sons jusqu'à ce que ses lignes soient identiques à celles de l'orthophoniste.

Lorsqu'elle était en âge d'aller à la maternelle (3 ans en France), Emmanuelle est allée dans une école du quartier pour commencer. Mais, elle se trouvait souvent isolée et l'institutrice la laissait régulièrement dessiner dans un coin de la classe car elle n'arrivait pas à suivre. Dès que sa mère s'en est rendu compte, vers 5-6 ans, elle l'a placée dans une école d'intégration pour enfants sourds. Cette école proposait une éducation oraliste. Par la suite, Emmanuelle a toujours suivi une scolarité oraliste. Même au niveau secondaire, Emmanuelle a été obligée d'aller dans un cours privé pour enfants sourds. En effet, malgré sa réussite à l'examen d'entrée, Emmanuelle a été refusée dans un collège (secondaire) du système public à cause de sa surdité.

Lorsqu'elle avait 7 ans environ, son père a entendu, au cours d'une émission de radio, un sourd "parlait" de la Langue des Signes Française (en fait, il entendait l'interprète). Cet américain, acteur et metteur en scène, Alfredo Corrado, a créé en 1976 l'International Visual Theatre (IVT) à Paris. Dès cette année-là, Emmanuelle ira régulièrement à leur petite école apprendre la langue des Signes Française dans des ateliers de communication parents-enfants. Ce

fut la première fois que la famille Laborit entendait parler de la LSF positivement. Jusque-là, les pédiatres, les oto-rhino-laryngologistes, les orthophonistes, tous les pédagogues affirmaient que seul l'apprentissage du langage parlé pouvait aider leur fille à sortir de l'isolement. Le jour du diagnostic à l'âge de 9 mois, la mère d'Emmanuelle a posé trois questions au médecin :

“ _ Parlera-t-elle?

_ Oui. Mais ce sera long.

_ Que faire ?

_ Un appareillage, une rééducation orthophoniste, surtout pas de langage gestuel.

_ Puis-je rencontrer des adultes sourds?

_ Ce ne serait pas une bonne chose, ils appartiennent à une génération qui n'a pas connu de rééducation précoce. Vous seriez démoralisée et déçue.”

À cause d'un tel discours des personnes entendantes, Emmanuelle s'est retrouvée intégrée dans une école dite "normale" où, comme toutes les personnes sourdes, elle ne comprenait que 40% des paroles de ses institutrices dans les meilleures conditions

environnementales. Ainsi, à 7 ans, elle avait un niveau de maternelle (3-5 ans). Mais dès qu'elle a découvert la Langue des Signes, elle a rapidement rattrapé son retard car elle a pu pour la

(page 55 a)

première fois “rang[er] les choses dans [sa] tête et [commencer] à [se] construire une pensée, une réflexion organisée.”

L'apprentissage de la LSF a aussi permis à Emmanuelle de communiquer avec son père. En effet, ils avaient beaucoup de difficultés à se comprendre et nécessitaient souvent l'intermédiaire de sa mère. Ceci, malgré une immense frustration du père et de sa fille, n'a pas empêché un certain lien de se tisser entre eux deux : la passion pour la musique a permis à Emmanuelle et son père de rester en contact malgré tout. Depuis que sa fille est bébé, monsieur Laborit se doutait qu'Emmanuelle ressentait les vibrations. Lorsqu'il écoutait de la musique, elle dansait dans son parc, elle tournait aussi la tête vers la porte que l'on venait de claquer, s'endormait bercée par la "voix" de son père, la tête posée sur son ventre... Alors, peut-être un peu par refus de la surdité de son enfant, il lui a transmis sa passion de la musique en l'emmenant à de nombreux concerts. Là, Emmanuelle “percevait [t] profondément la musique ; pas avec les oreilles ; avec [son] corps. [...] Les pieds nus sur le sol, accrochés aux vibrations”. Malgré leurs difficultés de communication, Emmanuelle “[a] grandi en croyant qu[elle]

pouvai[t] tout partager avec [son père]”, grâce à leur “folie de la musique”. Avec sa mère, la communication était bien plus facile. En effet, au contraire de son mari, madame Laborit a arrêté ses études pour élever sa fille jusqu'à ce qu'elle aille à l'école. Emmanuelle et sa mère ont ainsi inventé un langage “ombilical” composé essentiellement de sons et de mimes. Mais le père d'Emmanuelle, qui travaillait toute la journée, n'a pas eu l'occasion d'acquérir ce langage.

Emmanuelle est aussi très proche de sa petite sœur qui est née l'année de la découverte de la LSF. Emmanuelle lui "parlait" en signant lorsqu'elle était encore un nourrisson. Plus tard, c'est Emmanuelle qui lui a appris à écrire ses premiers mots en même temps qu'elle lui enseignait comment les signer.

Remarque : L'imprécision des âges et de la chronologie est indépendant de ma volonté. En effet, les souvenirs d'Emmanuelle Laborit avant l'acquisition de la LSF (à 7 ans) sont flous, n'ont pas d'ordre temporel.

(page 57)

(page 58)

Analyse

- Présentation des analyses :

Dans les pages qui vont suivre, chaque analyse de cas va présenter un plan et des "règles" d'illustration identiques.

Mary Main a déjà élaboré une technique d'analyse du discours de l'adulte afin de comprendre son système d'Attachement : l'Adult Attachment Interview (A. A. I., 1982) le contenu du discours, l'attitude du sujet... bref la cohérence interne du sujet est décortiquée en plusieurs échelles construites à partir des principes du discours rationnel et coopératif selon Grice. (1975, 1989) Un discours rationnel et coopératif doit adhérer à quatre maximes :

- Qualité : être véridique et avoir des preuves de ce que l'on avance

- Quantité : être succinct mais complet
- Relation : avoir un rapport avec le thème
- Manière : être clair et structuré

En fait, la cohérence du discours, et donc de la personne, peut être identifiée à "une relation ou une congruité résultant de certains principes communs ou de liens ; consistance ; [ou] une pensée reliée (= *connectedness of thought*), telle que les parties du discours sont clairement relatées, forment un tout logique, ou conviennent, sont faites l'une pour l'autre et sont adaptées au contexte " (Main & Goldwyn, 1998 a). La cohérence est bien plus qu'une simple consistance interne. Son analyse relève plus de l'attitude et des sentiments de la personne face à ses représentations de son enfance, de ses figures parentales et des relations qu'elle a développé avec elles. Cette capacité de l'adulte à " se retourner et considérer ses propres processus cognitifs comme des objets de pensée et de réflexion", Main (1990, 1991, 1995 a) la nomme "Metacognitive Monitoring". Cette capacité se révèle par exemple à

travers la rapidité du discours, la clarté, la capacité à se souvenir, la logique, la façon de parler de sa figure d'Attachement principale, le désir d'être compris par l'autre ou encore la capacité à se mettre à la place de l'autre.

Une telle analyse demande donc à l'interview de se soumettre à un cadre bien établi, commun à tous les investigateurs et les personnes interrogées. Or, les cas sur lesquels ce mémoire se base sont des auteurs indépendants. Les cadres étant différents pour chacun des cas, j'ai dû délaissé cette méthode d'analyse des processus narratifs proposée par Main avec son A. A. I. et opter pour une méthode d'analyse de contenu, en reliant les comportements relationnels durant l'enfance (notamment les réactions aux séparations et retrouvailles avec les figures d'attachements) rapportés par les auteurs à la classification des différents comportements d'Attachement de Ainsworth.

J'introduis chaque cas par un bref résumé de leur vie apportant des informations en rapport avec la prise en charge de la surdité de l'enfant, les renseignements donnés aux parents sur les

différentes solutions existantes, et les relations familiales. Ces informations sont importantes pour comprendre les citations sorties de leur contexte. Les analyses sont en fait mes notes telles quelles avec une sorte de légende pour alléger au maximum le texte et ainsi permettre une compréhension aisée. Les pages auxquelles je fais référence sont surlignées de la couleur correspondant à la catégorie du comportement dont il est question. Si le comportement appartient à plusieurs catégories à la fois, le numéro de la page est surligné de toutes les couleurs correspondantes. Parfois, il a été nécessaire de

(page 58 c)

nécessaire de préciser exactement la catégorie de comportements entre parenthèses. Les résumés des extraits de textes sont en style normal. La plupart sont illustrés par des citations, distinguées de mes propres mots par le signe ↪, les guillemets et le style italique. Les remarques et commentaires sont inscrits entre parenthèses, en style gras et normal et précédés de la double flèche ⇒. Toutes les analyses sont conclues par un paragraphe de commentaires sur leurs Systèmes d'Attachement et les catégories supposées de leurs patterns.

↪ **Analyses :**

p.11 : (sollicitations de soins et réponses) Les parents d'Emmanuelle ne comprenaient pas ses appels, ses tentatives.

↪ “ *Je savais que je criais, mais les cris ne voulaient rien dire pour ma mère ou mon père (...) Alors, ils m'ont surnommée la Mouette* ”.

⇒ p.11-12 : Les parents n'ont pas accepté tout de suite sa surdité car Emmanuelle réagit aux bruits et aux vibrations ce qui donne l'impression qu'elle entend. Pourtant la mère avait remarqué qu'Emmanuelle était plutôt calme durant la grossesse. Mais ce constat n'est pas allé plus loin, dans une sorte de déni de la réalité.

- p.16 : aucune anticipation de retour

- p.17 : relation forte “ ombilicale ” avec la mère

- p.17-8 : Emmanuelle voulait communiquer à tout prix avec sa mère.

- p.18 : Emmanuelle tente, en vain, de communiquer avec son père, mais ils ne se comprennent pas.

➡ *“Souvent j’allais tirer ma mère par le bras pour savoir ce qu’il disait. J’aurais tant voulu “ parler ” avec lui. ”*

(page 60)

- p.20 : Emmanuelle se sent en sécurité auprès de ses parents,
mais pas dans son environnement quand elle est seule.

(page 60a)

↳ “ *Pour moi, tout le monde était noir silence, sauf mes parents, surtout ma mère. ”*

- p.21 : Elle perçoit mal la durée. Elle gère donc avec angoisse l'absence de ses parents car elle ne peut anticiper les événements à venir.

↳ “ *Je ne pouvais pas exprimer l'angoisse. C'était l'horreur [...] c'était toujours une surprise pour moi ce départ... ”*

- p.22 : l'exploration de l'environnement se fait par l'intermédiaire de sa mère qui met des signes (de leur langage “ *ombilical* ”, composé de gestes et de mimiques) ou des mots sur les objets et les événements.

- p.22 : angoisse de perdre sa mère, seul lien avec l'environnement qui est si difficile à comprendre.

- p.23 : l'exploration de l'environnement avec sa mère me fait m'interroger sur une notion ou une utilisation différente de leur base de sécurité par les enfants sourds.

(page 61)

⇒ Une représentation (dans le même sens que pour les entendants) est-elle possible sans mot ? Ses représentations sont simples, basiques, composées seulement d'images.

- p.24 : Emmanuelle voulait l'exclusivité de sa mère quand elle désirait lui "parlait". Mais avait-elle une autre façon de communiquer que de regarder les expressions du visage et lire sur les lèvres ?

↳ " *Quand je tirais ma mère, pour lui dire quelque chose, je ne voulais pas qu'elle regarde ailleurs, c'était moi, mon visage rien d'autre qu'elle devait regarder.* "

- p.29 : la relation entre Emmanuelle et son père est sans communication, pourtant ils partagent beaucoup de choses, dont une passion pour la musique.

↳ " *Avec mon père je joue, on s'amuse, on rit beaucoup, mais est-ce qu'on communique vraiment ?[...] C'est toujours formidable qu'il n'ait pas mis d'obstacle entre la musique et moi. J'étais heureuse d'être avec lui.[...] Puisque je vibraais à la musique, et*

qu'il a une folie pour la musique le classique, le jazz, les Beatles, mon père m'a emmenée au concert, et j'ai grandi en croyant que je pouvais tout partager avec lui. "

- p.36 : C'est difficile d'explorer le monde sans " son moyen de communication " qu'est sa mère. Mais elle essaie quand même parfois, car elle veut être indépendante.

↳ *" Je cherche une indépendance difficile dans ce monde difficile.[...] C'est "tiffiti" (difficile) d'exister par moi-même, sans ma mère. Je tente l'aventure de faire des choses sans l'aide de mon cordon ombilical. Toute seule, pour m'ennuyer un peu moins. "*

- p.39 : *" Tout est difficile, la moindre des choses simples pour un enfant entendant était une difficulté pour moi. "*

- p.41 : les tentatives de communications avec son père sont très difficiles. Très souvent, ce n'est qu'incompréhension mutuelle qui se termine par un abandon et l'intervention de la mère. Lorsqu'il " s'acharne " à lui expliquer quelque chose, pour Emmanuelle :

↳ “ *C’est incompréhensible, et je lui réponds sans cesse : “ C’est tiffiti. C’est tiffiti. ” Il ne comprend pas ce que j’oralise, et, à bout de force, nous laissons tomber tous les deux, en attendant que ma mère revienne. Là, il lui demande ce que je voulais dire... ”*

- p.42 : “ *L’enfance d’un sourd, c’est encore plus de vulnérabilité. Encore plus de sensibilité que pour un autre enfant. Je sais que je suis souvent passée de la colère au rire. ”*

- p.43-44 : à 5-6 ans, Emmanuelle et ses amis sourds jouent aux mêmes jeux et sont attirés par l’interdit, comme les enfants entendants.

↳ “ *Je fais beaucoup de choses en cachette. Je fais mes expériences en somme.[...] J’aime expérimenter ce qui est défendu. On regarde Goldorak* et on le mime, on joue avec les poupées, on se dispute en gigotant. Je regarde beaucoup mes parents vivre, et j’essaye de retrouver cela dans mes jeux. Moi, je joue le rôle de la mère responsable de la maison. La dînette, la cuisine. Lui, il est là*

pour s'occuper des enfants, les poupées. Il rentre du travail. "

(*personnage de dessin animé télévisé)

- p.45 : l'acquisition des concepts ne se fait qu'à partir d'images.

↳ *" À cinq ou six ans, l'apprentissage des concepts est déjà difficile pour une enfant entendant ; pour moi, il ne peut se fonder que sur des images vues. "*

- p.47 : Les grands-parents d'Emmanuelle sont très importants pour elle. Elle se sent en sécurité avec eux. Lorsqu'elle a peur, se sent menacée,

↳ *"Je voudrais me sauver chez mes grands-parents. Ils sont l'image de la protection totale. [...] Ce réflexe de fuite, je l'ai chaque fois que l'on veut m'imposer quelque chose, ou que je ne comprends pas. "*

- p.56 : La construction de l'identité est différente avec la langue sans les signes. Jusqu'à 7 ans, Emmanuelle n'utilisait pas le pronom JE. Elle avait l'impression d'être 2 personnes, une intérieure sourde, une extérieure qui tente de parler pour la première.

↳ (En découvrant la langue des signes,) *“ Je comprenais enfin que j'avais une identité. Je : Emmanuelle. ”*

↳ (Avant,) *“ Il n'y avait pas de "je". J'étais "elle". Pour ceux qui sont nés avec leur prénom dans la tête, un prénom que maman et papa ont répété, qui ont l'habitude de tourner la tête à l'appel de leur prénom, c'est peut-être difficile de me comprendre. Leur identité leur est donnée à la naissance. Ils n'ont pas besoin d'y réfléchir, ne se posent pas de questions sur eux-mêmes. Ils sont "je", ils sont "moi, je", naturellement, sans effort. Ils se connaissent, ils s'identifient, ils se présentent aux autres avec un symbole qui les représente. Mais Emmanuelle sourde ne savait pas qu'elle était "je", qu'elle était "moi". Elle l'a découvert avec le langage des signes, et maintenant elle le sait. Emmanuelle peut dire : "Je m'appelle Emmanuelle. " ”*

Commentaires

Il semble qu'Emmanuelle Laborit ait un pattern d'Attachement proche de la catégorie B nommée "secure". En effet, elle était très angoissée lorsque ses parents s'absentaient car elle n'avait aucune notion de temps, et de ce fait elle ne pouvait anticiper leur retour. Ces absences lui apparaissaient si longues qu'à chaque fois elle s'imaginaient que ses parents ne reviendraient plus jamais à la maison. Lorsque l'angoisse s'installait, tous les stimuli qu'elle pouvait percevoir (vibrations, phares de voitures la nuit...), même les stimuli familiers augmentaient chaque fois plus son anxiété, car ils n'étaient pas suivis ou accompagnés de l'arrivée des parents, ce qui renforçait sa croyance de ne plus jamais les revoir. Lorsqu'ils rentraient enfin à la maison, elle courrait au-devant de sa mère, soulagée de ne pas être abandonnée. Après cet accueil chaleureux, Emmanuelle pouvait retourner à ses activités sans

difficulté ou se rendormait, rassurée. Lorsque ces absences étaient le soir, elles étaient encore angoissantes pour elle, car les parents d'Emmanuelle attendaient qu'elle soit endormie pour quitter la maison, pensant que rien ne pourrait la réveiller puisqu'elle était sourde. Malheureusement, les changements de lumières (et notamment les phares des voitures qui se reflétaient sur le plafond du salon où elle dormait) la réveillaient souvent. Et lorsqu'elle se rendait compte que ses parents étaient partis sans la prévenir, l'angoisse l'envahissait car elle ne savait pas depuis quand ils avaient quitté la maison et pour combien de temps. Avaient-ils dit qu'ils seraient absents pour le temps du souper seulement ou rentreraient-ils très tard dans la nuit ou dans plusieurs jours? Mais, même si ses parents la prévenaient (et de cela, Emmanuelle ne s'en souvient pas), Emmanuelle n'accordait aucune importance à leurs propos car à l'époque "hier", "aujourd'hui", "dans une heure" ou "dans une semaine" n'avait aucune signification pour elle.

Par contre, ses comportements d'exploration ont toujours été particuliers : Emmanuelle avait toujours besoin de quelqu'un pour donner un sens au monde qu'elle explorait. Très jeune, elle appelait

Par contre, ses comportements d'exploration ont toujours été particuliers : Emmanuelle avait toujours besoin de quelqu'un pour donner un sens au monde qu'elle explorait. Très jeune, elle appelait toujours sa mère pour comprendre. Même après avoir acquis la LSF, sa petite sœur Marie est la *"béquille, l'alter ego, la complice, l'interprète"*, ou encore *"la confidente"* de l'adolescente qui ne veut plus l'aide de ses parents.

Mais Emmanuelle était capable de jouer sans l'aide de sa mère avec les autres enfants sourds. En effet, ils comprenaient les mimes et les sons qu'ils avaient l'habitude d'utiliser pour se faire comprendre. Ce "monde" là n'était pas effrayant car compréhensible, familier. En bref, Emmanuelle utilisait un pattern d'attachement sécure dès que le milieu environnant le lui permettait., c'est-à-dire lorsque sa mère était là pour elle.

Par contre, lorsque sa mère était absente, si l'environnement était difficile à comprendre, elle se sentait en danger et ressentait le besoin de se rassurer en lui donnant du sens avec des mots et des

signes par l'intermédiaire d'une tierce personne. Ces comportements relèvent alors plus d'un attachement insécurité évitant. Ce type d'attachement n'apparaissait seulement lorsque le milieu environnant n'était pas familier à Emmanuelle ou si aucun repère familier pouvant être des personnes de sa famille (sa mère toute petite, puis son père ou sa petite sœur plus grande, par exemple) ne pouvait la rassurer. Les circonstances entraînant un tel désarroi sont de plusieurs natures mais la principale étant de ne pas pouvoir donner du sens au monde qui l'entoure, aux situations qui la concernent puisqu'elle s'y trouve présente, mais en même temps qui ne la prend pas en compte puisqu'elle est isolée. Elle n'est que spectatrice dans ces situations, mais une spectatrice qui ne comprend rien du tout de ce qui se joue devant ses yeux. Du coup, tout devient un danger potentiel pour la petite fille perdue et affolée, même une tentative de contact par une personne.

Autres monographies

5 autres autobiographies et 3 biographies ont été lues dans le but de recueillir des données sur les comportements d'attachement et les relations familiales. Malheureusement, aucun des auteurs ne parlait de ces thèmes ou ne parlait pas du tout de l'enfance, voire rapportait uniquement leur expérience dans un métier en tant qu'adulte sourd. Les parents rapportaient la plupart du temps uniquement des informations sur la surdité : la compréhension d'une difficulté auditive, le contexte du diagnostic puis l'éducation de la surdité de l'enfant.

Toutefois ces monographies sont intéressantes en dehors du domaine de l'Attachement. Pour les lecteurs intéressés, voici donc les titres et les auteurs de ces livres (les références détaillées sont dans la bibliographie en fin d'ouvrage) :

- *Wired for sound silence : a journey into hearing*, par Beverly Biderman, écrivaine sourde
- *Lessons in Laughter*, par Bernard Bragg, médecin sourd

- *When the phone rings, my bed shakes :memoirs of a deaf doctor*, par Philip Zazove, médecin sourd
- *The feel of silence*, par Bonnie Poitras Tucker, avocate sourde
- *Silent Alarm : On the Edge with a Deaf EMT*, par Steven L. Schrader, pompier sourd
- *Daniel... sourd, être humain*, par Gaston Forgues, père d'un garçon sourd
- *Breaking silence ; a family grows with deafness*, par Ferne Pellman Glick, mère de jumeaux sourds, et par son cousin Donald R. Pellman Glick
- *Deaf like me*, par Thomas S. Spradley et James P. Spradley, respectivement père et oncle d'une fille sourde.

N.B. : Les entrevues de l'Institut Raymond-Dewar ne correspondant pas à la demande de cette partie de la recherche seront étudiées dans la seconde partie.

CHAPITRE SECOND:
LES RELATIONS INTERPERSONNELLES DES
ENFANTS SOURDS PROFONDS

1- Contexte théorique

Dans la première partie de cette recherche, nous avons vu que l'enfant va généraliser les modèles de comportements qu'il s'est construit à partir de ses relations précoces avec ses parents. En effet, la théorie de l'Attachement stipule que le premier lien est établi en général avec la mère (ou un substitut maternel), mais qu'il peut par la suite s'accompagner de liens d'affection à d'autres personnes, comme le père, les grands-parents ou des frères et sœurs.

Plus précisément, le Modèle Interne de l'enfant fonctionne comme un guide non conscient de conduite dans les relations. Il lui permet d'avoir une véritable stratégie relationnelle (Main, 1990 ; Kobak, Cole, Ferenz-Gillies et Fleming, 1993) qui consiste interpréter et anticiper les conduites de ses partenaires sociaux et influencer les attitudes de l'enfant dans ses interactions avec l'entourage.

2- Contexte de Recherche

Problématique

Dans cette seconde partie, nous allons donc nous intéresser aux enfants d'âge préscolaires, qui vivent le début de la socialisation. Dans le cas des enfants sourds, la socialisation va non seulement se faire auprès de leurs pairs (sourds ou entendants) mais aussi auprès des adultes intervenants dans les soins de leur surdité. Ces derniers sont les spécialistes et les instituteurs, qui pour la plupart sont influencés par une théorie particulière de l'éducation des enfants sourds : l'oralisme. Mais les relations des enfants de 3-4 ans s'étendent aussi à leurs familles élargies. En effet, au contraire des années précédentes où son intérêt relationnel se portait essentiellement vers son père et sa mère, maintenant l'enfant va prendre encore plus de plaisir dans les relations avec sa fratrie, ses grands-parents, ses oncles et tantes, etc...

Nous allons étudier les premières relations en tant qu'expression indirecte des relations précoces et de l'attachement des enfants sourds. En partant du principe que la qualité des premières relations de l'enfant reflètera la qualité de son attachement à ses parents, nous étudions les relations des enfants nés sourds profonds de parents entendants avec les adultes "naïfs" (membres de la famille élargie et autres adultes), avec ses pairs sourds et entendants, ainsi qu'avec les adultes intervenants. Nous avons distingué les adultes appartenant au personnel intervenant des autres adultes de l'entourage de l'enfant par ce que nous avons appelé de la naïveté : les intervenants ne sont pas naïfs dans le sens où ils sont influencés dans leur relation avec l'enfant par leur théorie d'éducation des enfants sourds (la théorie oraliste). La famille et les autres adultes sont naïfs car ils ne connaissent aucune des théories d'éducation des enfants ou alors indirectement et en partie à travers ce qui leur est dit lors des soins de leur enfant.

Objectif de recherche

En s'intéressant donc aux premières années de socialisation de l'enfant, nous voulons avoir une idée de l'attachement des enfants sourds profonds nés de parents entendants. Dans cette seconde étape de la recherche, nous sommes à un autre stade du développement de l'attachement de l'enfant. Ici, il est question du moment où l'enfant généralise ce qu'il a appris dans les relations avec ses parents, aux autres relations avec de nouveaux partenaires sociaux. Ces relations seront-elles difficiles à cause de la difficulté de communication qui était présente entre l'enfant sourd et ses parents? Est-ce que cette difficulté de communication est encore présente au sein de ses nouvelles interactions? Si cette difficulté de communication a eu une influence sur le système d'Attachement de l'enfant dans la prime enfance, elle devrait avoir des conséquences sur les relations sociales de l'enfant sourd. Il est donc question de répondre indirectement à la question posée dans la première partie de la recherche, à savoir : le Système d'Attachement, tel que l'ont

décrit Bowlby et Ainsworth à partir d'une population entendante, se construit-il de la même manière dans un milieu si particulier qu'est le monde de la surdité?

Questions de recherche

Ces dernières questions d'ordre général reviennent, plus précisément, à s'interroger en termes de qualité relationnelles des enfants nés sourds profonds de parents entendants. Ces questions sont les suivantes :

1° Les enfants nés sourds profonds de parents entendants éprouvent-ils plus de difficultés dans leurs relations sociales que leurs pairs entendants?

2° Si difficultés il y a, parmi les différents partenaires sociaux, les enfants nés sourds profonds de parents entendants ont-ils plus de difficultés de relations avec leurs pairs ou avec les adultes?

3° Si difficultés il y a, parmi leurs pairs, ont-ils plus de difficultés relationnelles avec les enfants sourds ou entendants?

4° Si difficultés il y a, parmi les adultes, ont-ils plus de difficultés relationnelles avec les adultes "naïfs" ou intervenants?

Il est important de rappeler que par le fait de la récence de ce domaine de recherche, les données sont limitées. Et de ce fait, les questions de recherche ne peuvent être très spécifiques et les hypothèses précises ne sont pas encore possibles.

5- Méthode

Cette partie de la recherche sera essentiellement descriptive.

Nous allons analyser les transcriptions des entrevues réalisées par l'Institut Raymond-Dewar retraçant essentiellement les années préscolaires et scolaires des enfants.

Les descriptions des relations se feront selon 4 axes en fonction des partenaires sociaux : 1) les adultes "naïfs", 2) les adultes intervenants, 3) les enfants sourds, 4) les enfants entendants. À la suite de ces analyses, nous tentons de ressortir la tendance générale de l'échantillon d'enfants nés sourds profonds de parents entendants.

ANALYSES

Document 2 :

Homme âgé de

39 ans

(au moment de l'entrevue)

Brève biographie

H est né en 1960 sourd profond car sa mère a contracté une rubéole pendant la grossesse. Son nerf auditif est détruit à 90-95%. Très tôt, il a été appareillé, si bien qu'il ne se souvient de l'âge qu'il avait au moment de l'opération. Mais l'appareil ne l'aide pas beaucoup. H entend des bruits, mais, par exemple il ne comprendra pas que la personne qui crie est en train de l'appeler.

Vers 2 ans, il part vivre chez des parents français, à Nice, car à l'époque il n'y avait pas encore de centres spécialisés au Québec.

Au centre niçois, l'éducation était oraliste : H apprenait donc à parler " sans les mains ". Il allait aussi dans une école maternelle "normale" (une école non spécialisée, avec des enfants entendants).

La deuxième année, son petit frère entendant d'un an son cadet le rejoint en France. Celui-ci va vivre dans une autre ville, chez les grands-parents maternels pour ne pas que le personnel de l'école ne lui porte trop attention à cause de la surdité de son frère. Mais les deux garçons se voient souvent, car si son petit frère est en France, c'est pour que les deux frères se connaissent. H restera 5 ans en France. Lorsqu'il a 7 ans, les deux garçons retournent à Montréal continuer leur cursus scolaire dans une école maternelle normale : H semble avoir une base orale suffisante pour poursuivre le cursus scolaire normal sans l'aide d'un centre spécialisé.

Ses parents font tout pour que l'on s'occupe de H comme un enfant normal tout au long de sa scolarité. Pourtant, h se sent seul. Il n'a pas beaucoup d'amis.

Lorsqu'il a 19 ans, son grand-père maternel lui envoie un article de journal sur l'implant cochléaire. C'est la première qu'il en

entend parler. Car au Québec cela n'existe pas encore. Il décide donc de se faire implanter en France.

Pour H, l'implant a bouleversé sa vie, il l'a même rendue plus facile. Après l'implant, la communication s'améliore avec ses parents et les autres membres de sa famille. Ses amis remarquent qu'il comprend plus facilement. H est heureux et curieux de "tout entendre", de suivre des séances de rééducation orthophoniques, puis d'apprentissage des sons. Ces dernières séances (environ une heure par jour pendant environ 3 mois).

Malheureusement, rapidement survient un problème au niveau de l'appareil externe, mais les spécialistes n'arrivent pas à situer le problème technique. H doit donc subir une nouvelle opération à Paris pour changer l'implant. H est déçu d'avoir fait confiance aux médecins qu'ils lui ont fait croire que l'appareil était autonome toute la vie, qu'il était viable à 100%. En effet, l'implant a besoin d'être régulièrement révisé, mais à chaque fois la qualité acoustique change à tel point que H distingue de plus en plus difficilement les sons et les fréquences. En tout, H a subi quatre opérations. La

dernière fut à Québec pour l'implant d'une prothèse auditive américaine.

Malgré toutes ces difficultés techniques, H a toujours l'impression d'un changement important dans sa vie. Dorénavant, les gens (particulièrement à l'école) le regardent comme une personne normale. Bien sûr, lorsqu'il commence à parler " il voit pourquoi je ne parle pas souvent ". Mais, les gens s'habituent rapidement et finissent par le comprendre assez facilement. H n'a donc plus honte de parler avec des personnes qu'il ne connaît pas. Il améliore ainsi sa prononciation et notamment il apprend à varier les intonations de sa voix. " Grâce à l'appareil, j'ai changé de vie, c'est comme vie heu, une vie nouv[elle] ”.

H a pu suivre des études secondaires en physique. Mais, à la fin de la troisième année, il n'a pas eu une moyenne suffisante pour passer en maîtrise. Il suivait donc, au moment de l'entrevue (1999) des cours en technique informatique. Bien sûr, H ne comprend pas tout, mais ses camarades lui prêtent leurs notes de cours et il a gardé l'habitude de questionner les professeurs durant les pauses. Il n'est

pas aidé par des interprètes car son école n'a pas de budget pour payer un interprète spécialisé en informatique.

Aujourd'hui il est marié avec une femme entendante et a un petit garçon qui avait 4 ans en 1999. Ses amis d'enfance ne travaillent pas dans la même ville, mais ils n'ont pas perdu contact. Il a peu d'amis en dehors de son école car il vit dans un quartier bilingue où les habitants n'ont, en moyenne, pas leur âge. À l'école, comme dans son enfance, il parle peu avec ses camarades, bien qu'ils s'entendent assez pour l'aider à comprendre les cours.

Analyse

a) Relations avec les adultes "naïfs"

Avant l'implant (19 ans), les relations familiales de H étaient assez superficielles car sa famille ne lui parlait pas beaucoup, seulement pour lui dire les informations essentielles (aller se

coucher, manger, se laver, aller jouer dehors ou rentrer, etc...). De plus, H ne parlait pas beaucoup de lui-même car il avait des difficultés d'élocutions qu'il ne voulait pas révéler, même à ses proches. H se décrit, enfant, comme "un petit robot" qui n'apprend "pas grands choses". En effet, il reproche à ses parents de ne pas beaucoup communiquer avec lui, de ne pas lui expliquer "grand chose sur la vie" ("comme un problème, n'importe quoi, que ce soit sur la drogue, la sexualité ou la crise [d'adolescence] ou... n'importe quoi, il faut tout expliquer").

Pourtant X était très curieux, mais il interrogeait plutôt son frère ou ses camarades sur les sujets (inconnus de X) dont on discutait devant lui. Ses parents donnaient même l'impression à X d'avoir peur de communiquer avec lui, d'avoir une conversation, tout au moins de l'initier. En effet, X dit : "J'ai l'impression qu'ils attend[ai]ent que ce soit moi qui commence à en parler". Or, son manque d'expérience l'empêchait d'initier les conversations sur des thèmes particuliers.

Une des raisons de ce manque d'expérience est que, dans son enfance, les appareils décodeurs pour malentendants n'existaient

pas encore. Il ne pouvait donc pas comprendre les nouvelles télévisées ou suivre un documentaire, par exemple.

X lie ce manque de communication avec ses parents avec une dépression dont il a souffert étant jeune adulte, tout en l'expliquant par le fait que la maison donnait trop de travail à ses parents qui n'avaient donc pas le temps d' "expliquer ou parler librement " avec leur fils.

Les relations avec son frère semblent, au contraire, être plus intimes étant donné qu'il ose lui demander des explications sur ce qu'il se dit ou se passe, mais X n'a pas donné beaucoup de détails sur les relations ou leurs activités communes.

b) Relations avec les adultes intervenants "oralistes"

Avant son implantation, X se sentait " dépendant des parents ou des adultes ". Sous le terme d'adultes, X regroupe les personnes en rapport les services pour les malentendants (intervenants, personnel...). Parmi elles, X se sentait particulièrement dépendant des instituteurs. En effet, il ne comprenait qu'en partie ce que les

instituteurs expliquaient à l'oral ; il ne pouvait compter que sur les moments où ils écrivaient au tableau. Mais, presque à chaque récréation, il devait demander des explications, car ses parents lui avaient conseillé de le faire à la moindre incompréhension.

c) Relations avec les enfants entendants

Même si X a suivi toute sa scolarité dans des écoles pour entendants, il n'avait pas beaucoup de contacts avec les enfants entendants, seulement pour jouer. En effet, X ne parlait pas beaucoup, mais lorsqu'il parlait, il était difficile à comprendre. Seuls ses amis d'enfance le comprennent et acceptent de lui expliquer fréquemment ce dont on parle ou ce qu'il se passe. Il n'a pas connu ces amis à l'école, mais ce sont des enfants d'amis de ses parents qu'il connaît depuis toujours. C'est pour cela qu'ils sont habitués à la façon de parler de X et qu'il n'a pas honte de parler devant eux. " À part ma famille, mes amis d'enfance, c'est avec eux que je peux être curieux, pour demander pourquoi ci, pourquoi ça ”.

Au contraire, à l'école, X est un peu isolé. " Je regarde, je m'amuse, je prends des cours, c'est tout ". C'est plus difficile pour X que pour les autres enfants de se lier avec des enfants qui l'intéressent car il ne sait pas bien parlé ni ne se fait bien comprendre : " J'aimerais avoir des amis, mais je ne savais pas comment faire ni quoi faire". Sa vie avant l'implant (à 19 ans), " c'est comme une vie pénible ”.

d) Relations entre les enfants sourds

X n'a connu aucune personne sourde, enfant ou adulte. Son cursus oraliste ne lui a pas permis de rencontrer d'autres enfants sourds. Il a même découvert très tard, une fois adulte, l'existence de la communauté sourde. X pense que s'il n'avait pas été implanté, il serait entré en contact avec la communauté pour éviter de continuer à vivre la solitude qu'il a connue avant l'implant. Mais, aujourd'hui il est trop tard, selon H, pour tenter une meilleure vie avec les sourds car H se considère " présentement [...] content de l'implant ”.

Commentaires

H semble avoir développé un attachement insécuré de type évitant avec ses parents. En effet, il parle peu avec eux, juste pour les évènements quotidiens de la vie d'un petit garçon (tel que les repas, les départs à l'école ou le coucher). Il faut aussi préciser que H a été séparé de ses parents pendant 5 longues années alors qu'il n'avait encore que 2 ans au moment du son départ en France. Ceci n'a probablement pas favorisé l'intimité avec ses parents, et notamment avec sa mère, avec qui il rapporte ne pas pouvoir parler de lui. Le petit garçon ne pouvait pas montrer à sa mère sa détresse, donc ne pouvait l'utiliser comme base de sécurité. H s'est retourné vers son petit frère, puis vers ses instituteurs lorsqu'il est entré à l'école. Il se dépeint d'ailleurs comme très dépendants des adultes, mais des adultes "étrangers" à sa famille. Son attachement évitant envers sa mère a eu des conséquences dans les relations de H avec les autres personnes, adultes et enfants, dès son plus jeune âge.

À l'époque de l'entrevue, H semble avoir des difficultés à initier les relations, bien que l'implant les ait diminuées. Mais, une fois que celles-ci sont initiées et continues, les personnes acceptent H tel qu'il est et le soutiennent dans son désir de comprendre le monde qui l'entoure, que ce soit les situations, les discussions ou les matières scolaires.

Toutefois, ses amis semblent être en nombre limité. En dehors de sa famille, ses relations continues se limitent aux enfants d'amis des parents qu'il connaît depuis son retour au Québec (à 7 ans), même sa femme actuelle est une amie d'enfance. Il semble donc que les seules personnes qui aient eu la volonté d'approfondir leur connaissance de H soient celles qui l'aient vu évoluer, grandir et progresser jusqu'à aujourd'hui dans son langage et dans sa vie de sourd parmi les entendants. Bien que moins superficielles que dans son enfance, les relations scolaires semblent rester à un niveau de relations d'entraide professionnelle.

Document 3 :

Jeune femme âgée

d'environ 18 ans

(au moment de l'entrevue)

Brève biographie

Lors de la première année de M, ses parents ont remarqué que leur fille paraissait souvent ne pas écouter, n'en faire qu'à sa tête... Vers un an environ, M a passé passer un test en audiologie. C'est là que ses parents ont appris que leur petite fille était sourde profonde de naissance. Ses parents ont cherché diverses informations sur les différentes options qui se présentaient pour l'éducation de la surdité. Comme ils désiraient garder leur fille près d'eux et ne pouvaient pas déménager, les parents de M se sont joints à un

groupe de parents d'enfants sourds qui faisaient pressions auprès de la ville pour faire ouvrir une école oraliste pour enfants sourds dans la région. En effet, tous ces parents suivaient l'avis des médecins. Ils ont finalement obtenu l'ouverture d'une classe spéciale dans école francophone d'entendants dans leur ville, Hull. Lorsque les enfants sourds seraient "prêts", ils seraient transférés en intégration dans une classe normale.

Malheureusement, M avait beaucoup de difficultés en oralisme, surtout en français, autant à l'oral qu'à l'écrit. Elle ne comprenait que des mots simples aux notions concrètes, telle "maman", "bébé", "chocolat". À la maison, sa famille l'a donc laissée développer tout un répertoire de mimes pour une meilleure compréhension de chacun.

À l'âge de 11 ans, ses parents ont rencontré une famille de sourds. Ils y ont découvert un système de contrôle de l'environnement (des lumières indiquant que quelqu'un a sonné ou frappé à la porte, que le bébé pleure...). Mais ils ont aussi découvert, grâce au plus jeune des enfants, l'existence de la langue des signes et de plusieurs

écoles spécialisées pour les enfants sourds à Montréal qui enseignaient par cette voie de communication.

Sa mère est donc partie un jour à Montréal pour visiter les écoles spécialisées. Finalement, elle a accepté que M vienne suivre sa scolarité à Montréal comme pensionnaire. À 12 ans, M est donc partie vivre chez un couple de sourds à Montréal. Elle a d'abord fréquenté l'école Gadbois, une école enseignant en français signé.

À Montréal, M a enfin commencé à comprendre et progresser en français oral et écrit : “ Enfin j'arrivais à comprendre le vocabulaire, je trouvais ça intéressant. On me montrait les signes qui allaient avec les mots. Ça m'a beaucoup aidée! Je faisais des liens entre le signe et le mot et je comprenais clairement le sens ”.

Après deux années à l'école Gadbois, M est allée au collège Lucien Pagé. Ce collège enseignait en Langue des Signes Québécoise (LSQ). M se sentait plus à l'aise avec cette manière de signer. Cela a eu des répercussions au niveau social ; M avaient plus d'amis que dans sa ville natale, avec une communication de plus en plus riche au fur et à mesure qu'elle progressait en LSQ.

À la maison, M continuait tout de même à parler par mimes, même si elle apprenait à sa mère et son frère et sa sœur quelques “ petits ” signes. “ Ma mère était contente! Elle voyait bien que je m'améliorais beaucoup ”. Ensuite, au cégep (“ lycée ” en France), M a continué de progresser en français, notamment grâce à l'aide des interprètes en LSQ.

Au moment où M a passé l'entrevue (1999), M est en dernière année de cégep (“ terminale ”), en technique administrative. En septembre, elle désire aller à l'université.

Avec sa mère, elle communique de moins en moins par mime et de plus en plus en LSQ. Avec son frère, elle continue de mimer car ils ont grandi ensemble en utilisant ce langage. Sa sœur a suivi un cours de premier niveau en LSQ ; elles parlent donc beaucoup ensemble.

Mais, à l'oral, M ne se sent toujours pas à l'aise ; elle en est très complexée. Lorsqu'elle désire acheter des friandises, par exemple, elle ne va que dans les magasins dont les friandises sont devant le comptoir et évite ceux qui les présentent sur les murs, derrière la caisse. Elle évite donc toute situation où les entendants peuvent

poser un jugement sur sa surdité : “ Je n’ai pas envie que tout le monde me voit pointer en arrière, sur le mur, essayer de me faire comprendre. Quand j’étais jeune ça ne me dérangeait pas, je montrais du doigt, j’essayais de me faire comprendre. Maintenant, je suis gênée. Je trouve ça difficile quand les gens me voient... ” . M se décourage rapidement lorsqu’un entendant ne la comprend pas. Cela la dérange d’avoir à écrire ce qu’elle veut dire, car son français écrit est mauvais selon elle. Mais elle est consciente qu’elle doit faire des efforts car elle aura sûrement des contacts avec les entendants dans son travail. Son petit ami sourd, qui est moins gêné, l’encourage beaucoup à utiliser tous les moyens possibles (l’oral, le mime, l’écrit...) et à être patiente pour se faire comprendre par les entendants.

Analyse

Les difficultés de compréhension orale et de prononciation de M ont eu de fortes répercussions dans toutes ses relations interpersonnelles. Nous allons le voir en détail ci-dessous.

a) Relations avec les adultes "naïfs"

Avec les adultes de sa famille, M n'avait " pas d'aisance à communiquer ". Malgré ce, elle compensait en mimant beaucoup. Ce manque d'aisance dans la communication était notamment dû au fait que certains mots étaient pour M très difficiles à comprendre sur les lèvres. De ce fait, les conversations s'étiraient en longueur. Cela demandait donc beaucoup de temps, mais aussi de concentration et de la patience autant de la part de M que des autres

membres de la famille. À cause de cela, les conversations étaient finalement très courtes le plus souvent.

Petite, M était très attachée à sa mère. Cela a d'ailleurs été très difficile lorsqu'elle est partie en pension à Montréal (à 12 ans). Chaque week-end, chaque congé, elle retournait chez elle, car sa mère lui manquait. Cela a duré 2 ans; par la suite, M s'est habituée. Pour communiquer avec sa mère, son frère et sa soeur, M a même inventé un langage de mimes. Petite, M s'entendait très bien avec son frère qui est entendant. "Avec mon frère j'utilise les mimes, on se comprend vite car on a grandi ensemble comme ça. Mon frère a une facilité à deviner". Avec sa sœur, M a plus d'écart en âge ; les deux filles se sont donc rapprochées lorsqu'elles étaient plus âgées, à l'adolescence.

Par contre, en ce qui concerne les difficultés de langage de M, les parents la soutenaient peu. M se sentait peu aidée dans ses efforts pour améliorer son français.

Avec la famille plus élargie, la communication était plus difficile. En effet, M voyait le reste de la famille lors des réunions familiales, où tout le monde parlait en même temps et très vite. Elle avait

beaucoup de mal à suivre et les adultes perdaient rapidement patience face à ses questions et rappels à l'ordre incessants. Finalement, M se retrouvait isolée et frustrée, et la parenté se contentait de lui dire " Ah, tu as grandi... ". La communication avec la famille élargie était donc assez limitée, car, pour M, " c'est épuisant de ne pas se faire comprendre ". Et vers 12-13 ans, M a donc décidé de ne plus participer aux réunions de famille où elle s'ennuie car personne ne lui parle.

En fait, les difficultés de communication avec la famille élargie, apparaissaient avec toutes personnes avec qui M n'a pas pu développer les mimes. Lorsque les gens parlaient autour d'elle, M fournissait tout d'abord beaucoup d'efforts pour comprendre les discussions. Mais, lorsqu'elle n'arrivait pas à suivre le flot de paroles sur toutes les lèvres, M " inventai[t] des histoires dans [sa] tête. [Elle] regardai[t] un peu partout, il y avait un mur entre [elle] et les autres. [...] Ce que les gens me disaient leur était renvoyé sans que j'aie intégré l'information parce que je ne comprenais pas ce qu'ils me disaient ".

b) Relations avec les adultes intervenants "oralistes"

Face aux difficultés de M en français oral et écrit, les instituteurs décuplaient leur énergie pour l'aider. Tout en articulant lentement, ils mimaient beaucoup les mots, désignaient les objets quand cela était possible... Grace à leur persévérance et leurs encouragements, M a petit à petit pris confiance en elle et a progressé, même si aujourd'hui, en dernière année de Cégep (le lycée, en France), M a encore des difficultés.

À la fin de l'école primaire (vers 8-9 ans), un groupe de soutien en français s'est organisé au sein de l'école, et M en profite beaucoup. Les intervenants de ce groupe corrigent les rédactions tout en expliquant les erreurs aux élèves. De plus, ils lui ont

conseillé d'utiliser le plus possible le dictionnaire, lorsqu'elle est à la maison.

c) Relations avec les enfants entendants

“ Toute mon enfance, ça a été dur avec les entendants. ”

Cette déclaration de M résume parfaitement ses relations avec les enfants entendants. Sa lecture labiale et sa prononciation étant assez faibles, cela rendait la communication très difficile. Même lorsqu'elle a commencé à apprendre à écrire, M évitait de communiquer par ce biais car elle n'était pas non plus très bonne à l'écrit. De plus, même si elle reconnaissait quelques mots sur les lèvres, elle n'en connaissait pas forcément le sens. Ceci arrivait souvent avec les mots au sens abstrait. M a donné l'exemple du mot “ jaloux ”, que les intervenants semblent avoir longtemps tenté, en

vain, de lui faire comprendre. Elle ne le comprendra qu'une fois avoir acquis une certaine base en langue des signes, vers 13 ans.

d) Relations entre les enfants sourds

Les relations de M avec les autres enfants sourds de l'école étaient assez limitées, à cause de ses difficultés orales. Les enfants prononçaient quelques mots simples et mimaient les informations essentielles pour comprendre le thème du jeu, par exemple. La communication était donc très pauvre en général. Bien sûr, quelques enfants étaient plus forts en prononciation, mais ceux qui avaient beaucoup de difficultés, dont M, avaient aussi des difficultés en lecture labiale, donc en compréhension.

Commentaires

Nous avons vu que les difficultés de compréhension orale et de prononciation de M avaient des conséquences importantes sur ses relations aux autres.

Sa faible compréhension limitait les discussions à l'essentiel, aussi bien avec les autres enfants (sourds ou entendants) qu'avec les adultes intervenants. En famille, la communication était moins limitée car le langage familial en mimes permettait d'aborder d'autres sujets que ceux des soins. Pourtant, les discussions étaient raccourcies car elles demandent beaucoup de concentration pour la compréhension. D'ailleurs, la famille élargie (oncles, grands-parents, cousins...) se contentait de saluer M, puis elle se retrouvait seule dans son coin, sans que personne ne fasse l'effort de parler

lentement et de tenter de comprendre ses paroles. C'est pour cela que vers 13 ans, M a décidé de couper tout contact avec eux.

M est d'ailleurs encore aujourd'hui très complexée par son langage parlé et ses difficultés à se faire comprendre des entendants. Sa vie de tous les jours est d'ailleurs organisée de telle sorte qu'elle soit le moins possible en contact avec des entendants. Pourtant, M a été très soutenue par les intervenants oralistes qui l'ont encouragée à tel point qu'ils lui ont transmis leur confiance en elle. Depuis qu'elle est à l'école, M fait beaucoup d'efforts pour progresser autant à l'oral qu'à l'écrit et se force même à beaucoup lire et utiliser un dictionnaire afin d'améliorer son vocabulaire.

Cette confiance en elle, M l'a aussi acquise car sa mère est très fière des progrès et des efforts que sa fille fournit malgré les énormes difficultés qu'elle a pu rencontrer et qu'elle aura encore à affronter dans le monde du travail. Pourtant, elle ne l'a pas beaucoup aidé concrètement. M le lui reproche, tout en reconnaissant que l'opinion maternelle l'a aidée à persévérer dans son apprentissage

du français oral et écrit ; langue qu'elle considère aujourd'hui
comme sa seconde langue après la LSQ.

Document 4 :

Jeune homme âgé de

29 ans

(au moment de l'entrevue)

Brève biographie

N est né en juin 1970, après 3 filles entendants. 6 ans plus tard, une autre fille est née, sourde aussi.

Vers 18 mois, les parents de N le trouvaient anormalement calme et silencieux. Au contraire de ses 3 sœurs aînées, le bruit des machines et des animaux de la ferme familiale ne le dérangeait pas outre mesure. Sa mère l'a finalement conduit à la clinique du village. Le médecin lui dit de ne pas s'inquiéter, car cela est simplement dû au fait que N était intimidé par les 4 femmes qui l'entourent (ses 3

sœurs et sa mère). De retour à la maison, les filles devaient approcher le moins possible leur petit frère. Puis les parents se sont souvenus que dans la famille de la mère, il y avait une cousine déficiente intellectuelle légère. Elle est donc allée discuter avec ses cousins qui l'ont rassurée en lui certifiant que les comportements de N ne ressemblaient pas du tout à ceux de leur sœur. Les parents de N sont donc allés dans la ville la plus proche, Montréal, pour consulter dans un grand hôpital pour enfants. N a passé un test en audiologie qui a révélé sa surdité.

Les médecins ont expliqué que N pouvait tout de même apprendre à parler à l'aide de séances d'orthophonie. Donc, vers l'âge de 3 ans, N commence les séances à Montréal dans un institut pour sourds-muets. Pendant une année, N se rendait à Montréal 3 fois par semaine. À 4 ans, N fait ses premiers pas scolaires en pré-maternelle dans une classe oraliste d'une école montréalaise pour entendants.

À 6 ans, N est tombé malade. Il a dû rester chez ses parents pendant 1 an. Cela semblait très grave, mais les médecins n'ont jamais

vraiment su de quoi il s'agissait. À la fin de cette année-là, N était guéri. Il a donc pu retourner à l'école.

Lorsque N avait 9 ans, sa mère est tombée gravement malade, mais son père interdisait les enfants d'aller la visiter à l'hôpital. Dans le courant de l'année, leur mère est décédée.

Durant cette période difficile pour toute la famille, N et sa petite sœur sourde se sont encore plus rapprochés. Ils jouaient ensemble de longues heures afin de ne pas s'ennuyer et de ne pas trop penser que leur mère leur manquait. Tous les deux se parlaient en gestes et mimes. Du coup, toute la famille a appris ce "langage" que les deux enfants comprenaient très bien.

L'année suivante, le père a décidé de placer la dernière de ses filles dans l'école de N car ils étaient bien ensembles. Mais les enfants ne progressaient que très lentement en oralisme. La cadette avait tellement de retard par rapport à ses camarades que l'école et son père ont décidé de la transférer à l'école Gadbois, en français signé.

À partir de cette année, N a eu l'impression que tous ses amis quittaient son école pour rejoindre l'école Gadbois. Ils continuaient

tout de même à se voir dans l'autobus scolaire. C'est de cette façon que N a fait la connaissance des signes.

À la fin de l'année (vers 11 ans), l'école voulait l'intégrer dans le système scolaire normal pour l'aider à progresser en oralisme. Mais N a préféré rejoindre sa sœur et ses amis, plutôt que d' " aller avec les entendants, intégré seul dans des groupes [...] avec les entendants et pour toujours ". Son père a accepté.

N s'est très vite adapté au français signé. Il arrivait mieux à s'exprimer. L'année suivante, il est entré à l'école Lucien Pagé (un "collège" en France), en LSQ. N a fini tout le cursus secondaire (le "collège" en France) malgré la difficulté des cours. Il a même été obligé par le directeur de faire une année de plus, peut-être pour être mieux préparé au cégep ("lycée" en France), en intégration.

N est entré au cégep en 1989, en sciences humaines, car il voulait être professeur d'éducation physique. Mais les professeurs l'ont informé que cela lui était impossible à cause de sa surdité. N a donc décidé d'abandonner les études.

Il a travaillé chez un manufacturier de carton pendant deux ans et demi. Là, il s'est rendu compte que les élèves sourds de l'école

Gadbois allaient à l'université. Au lieu d'un travail manuel, N préférerait un travail de bureau plus exigeant. Il s'est donc inscrit en comptabilité. Au bout de 3 ans, N a son diplôme. Au moment de passer l'entrevue N était à la recherche d'emploi.

Aujourd'hui, toutes les sœurs de N signent : l'aînée préfère le français signé ; les trois suivantes la LSQ. Leur père ne signe pas car il est trop habitué au langage gestuel inventé par ses deux enfants sourds. N est très proche de sa sœur aînée ; c'est elle qui lui a raconté comment leurs parents ont découvert sa surdité. Bien sûr, il est toujours aussi proche de sa petite sœur même s'ils ont 5 ans de différence ; un point commun très important à leurs yeux les rapproche : la surdité.

Analyse

a) Relations avec les adultes "naïfs"

Jusqu'à l'âge de 11 ans, N s'entendait bien avec ses oncles et tantes. " On communiquait, on jouait, il y avait de bonnes relations. Mes oncles me taquinaient pis ils étaient tannants, ils me chatouillaient, etc ". Mais à partir de 11-12 ans, N demandait autre chose à ses relations familiales. Malheureusement, les discussions avec ses oncles se limitaient à des questions sur l'école et des " Oh! Mon dieu, t'as grandi." Avec ses cousines, les conversations ont aussi diminué de plus en plus. Tant qu'ils étaient petits, N et son cousin jouaient avec le " gros groupe de filles avec [ses] sœurs et [ses] cousines ". Mais en grandissant, les deux garçons étaient de moins en moins acceptés par les filles. Puis, les discussions remplaçant les jeux d'enfants, la petite sœur de N a rejoint les deux garçons isolés tout comme elle. Même si la communication était limitée avec leur cousin, le lien "fraternel" s'est renforcé entre ces compagnons abandonnés. En effet, lorsque N et sa sœur assistent aux réunions familiales, leur cousin s'inquiète de savoir s'ils ne s'ennuient pas à tenter de suivre les conversations des adultes. Et s'ils s'ennuient vraiment trop, le cousin leur propose à la place d'aller au restaurant d'un ami pour y manger ou prendre un verre.

b) Relations avec les adultes intervenants "oralistes"

Tout au long de sa scolarité, N obéissait aux intervenants plus pour leur faire plaisir que par conviction. Il a toujours eu beaucoup de difficultés en oralisme, mais il tentait de prononcer correctement les mots pour ne pas déplaire les adultes. Il a même accepté à contre-cœur de faire une année de plus de secondaire ("collège" en France) car son directeur lui avait dit qu'il le fallait. Mais le plus dur a été d'accepter de renoncer à ses rêves professionnels : N souhaitait d'abord faire policier, mais les intervenants lui ont répondu que c'était impossible du fait de sa surdité. Puis, il s'est imaginé pompier, mais pour les mêmes raisons, cela était impossible. " La liste était longue ". Finalement, les intervenants oralistes lui ont permis de faire professeur d'éducation physique

comme sa mère. Mais, au cégep (“lycée” en France), les professeurs n’ont pas permis à N de suivre cette formation. Découragé, N s’est dit que cela ne servait donc à rien de continuer les études si tous les sourds étaient condamnés au travail manuel. L’abandon des études était en quelque sorte une façon pour N d’enfin exprimer son désaccord envers la méthode oraliste à laquelle il n’a jamais vraiment adhéré.

c) Relations avec les enfants entendants

Comme il n’a jamais été “très compétent en oralisme sans l’aide des mains”, N utilisait des gestes et pointait les choses, “comme tous les sourds autour de [lui]”. Ainsi, petit, cela lui était facile de s’intégrer dans un jeu avec des entendants. Des gestes, des mimes, des règles de jeux simples, ... permettaient une bonne communication entre N et les entendants. En grandissant, les enfants parlent plus entre eux : or, participer aux discussions est très difficile pour N. D’ailleurs, il décrit bien ses relations avec les entendants dans l’exemple de son équipe de hockey :

“ Je m’amusais beaucoup sur la glace, le hockey avec des entendants. Le soir venu dans l’autobus, quand on faisait des tournois et qu’on voyageait en autobus, je voyais les entendants qui parlaient, qui s’amusaient et moi j’étais tout seul dans mon coin. Des fois, on me parlait, c’était jamais très long, les conversations étaient courtes. Au jeu, on s’amusait ensemble, mais, dans l’autobus du retour, j’étais seul pendant qu’ils parlaient ensemble ”.

Chez ses amis, N finissait souvent ses soirées à regarder la télévision pendant que les autres discutaient. Vers 10-11 ans, il n’avait même plus envie d’aller chez eux. Il ne ressortira le soir que deux ans plus tard, une fois qu’il aura retrouvé ses amis sourds à l’école Gadbois.

d) Relations entre les enfants sourds

N avait beaucoup d’amis sourds qu’il a connu dès la pré-maternelle oraliste. Tout comme lui, peu de ses amis étaient bon à l’oral ; ils utilisaient donc beaucoup de gestes pour se comprendre. Lorsque ses amis ont appris le français signé, ils n’ont pas rompu le

contact avec N et lui ont montré quelques signes. Même s'ils se voyaient essentiellement dans l'autobus scolaire, pendant la période où N était seul à l'école oraliste et sa sœur et ses amis à l'école gestuelle, ils ne se sont jamais perdus de vue car, dit-il, " c'était mes amis, je me sentais proche d'eux "

Commentaires

Comme N était faible à l'oral, il a inventé un langage composé de gestes et de mimes qu'il a utilisé avec son père, ses sœurs, son cousin et ses amis sourds et entendants.

Petit, les centres d'intérêts étant souvent limités à des jeux aux règles simples, la communication, qu'elle soit entre sourds ou avec les entendants, se passait relativement bien. Mais, en grandissant, les centres d'intérêts changent et ce que N attendaient de ses relations aussi. Le changement de relation le plus marquant s'est fait avec la famille élargie. Petit, N jouait avec ses oncles, tantes et cousines, mais vers 10 ans, comme N lisait difficilement sur les lèvres et parlait très lentement et pas toujours de façons

gestuelle, ils ne se sont jamais perdus de vue car, dit-il, “ c’était mes amis, je me sentais proche d’eux ”.

Commentaires

Ce cas est très particulier car N a perdu sa mère lorsqu'il avait 9 ans et il ne semble pas avoir de souvenir de sa relation avec elle. Par contre, il se souvient de sa relation avec son père qui est en quelque sorte devenu sa figure d'attachement principale. Mais sa petite sœur sourde a été aussi très importante dans sa vie, bien que la présence féminine ne manquait pas à la maison. La surdité tout d'abord, puis la mort de leur mère les a rapprochés. Grâce à leur langage composé de gestes et de signes, N communiquait avec toute sa famille, notamment son père et son cousin, les seuls autres garçons de la famille composée essentiellement de tantes et de cousines. Ce langage l'aidait beaucoup à se faire comprendre des

autres et à comprendre les autres car il était très faible à l'oral. Il va

(page 114)

même l'utiliser à l'école avec ses amis sourds et entendants. Mais a eu plus de difficultés à se faire des amis entendants. Pendant les jeux lorsqu'il était petit, ou les parties de sports plus grand, les règles communes permettaient de se comprendre et d'avoir un objectif commun, mais dès que les relations se basaient sur la communication orale, N était isolé. Avec les sourds, cela lui a été plus facile, même à l'école oraliste car ils utilisaient tous, sans honte, les gestes et les signes pour compenser leurs difficultés.

En fait, dès que la communication est possible, N se lie facilement et est capable d'établir des relations avec des personnes étrangères. Ces indices me font penser que N a développé un attachement de type sécure avec sa figure d'attachement principale, en l'occurrence son père. Pourtant, N aura plus de difficultés à garder des relations avec sa famille élargie (excepté son cousin, seul garçon au milieu de toutes les cousines).

(page 114 a)

Peu de temps après le décès de sa mère, N a d'ailleurs remis en question toutes ses relations, familiales et extra-familiales. Cette période de transition a commencé car les relations devenaient difficiles et N a dû tenter de comprendre ce qui avait changé.

Petit, les centres d'intérêts étant souvent limités à des jeux aux règles simples, la communication, qu'elle soit entre sourds ou avec les entendants, se passait relativement bien. Mais, en grandissant, les centres d'intérêts changent et ce que N attendaient de ses relations aussi. Le changement de relation le plus marquant s'est fait avec la famille élargie. Petit, N jouait avec ses oncles, tantes et cousines, mais vers 10 ans, comme N lisait difficilement sur les lèvres et parlait très lentement et pas toujours de façon compréhensible pour les entendants, les discussions se sont réduites de plus en plus jusqu'à ce que N se retrouve isolé en famille. Vers 10 ans, un tournant apparaît dans la vie relationnelle et familiale de N, car il va tout d'abord couper tout contact avec les autres enfants entendants. Pendant un temps, il aura aussi peu de contacts avec ses amis sourds partis dans une autre école. Puis

(page 114 b)

lorsqu'il rejoindra ses amis, N décide de couper toute relation avec sa famille élargie (excepté son cousin). Mais, même adolescent N ne s'éloignera pas de son père, son cousin et sa petite sœur sourde, avec qui les liens sont très forts depuis que sa mère est tombée grièvement malade.

Le fait que N n'est pas coupé les liens avec son père, sa figure d'attachement principale et celui qu'il a su depuis tout petit se lier avec des personnes étrangères à la famille (bien sûr lorsque les conditions pour une bonne compréhension et donc une bonne communication étaient présentes) me permettent de penser que N a développé avec son père un attachement de type sécure.

Document 5 :

Femme âgée d'environ 41

ans

(au moment de l'entrevue)

Brève biographie

Environ au quatrième mois de grossesse de sa mère, le frère et la sœur de R ont attrapé la rubéole. Leur mère a dû quand même s'occuper de ses enfants malgré les risques. Pourtant, à la naissance, R paraissait en bonne santé. Il n'y avait aucun indice de rubéole congénitale ou de conséquence de la rubéole maternelle.

Jusqu'à l'âge de 15 mois, personne ne se doutait que R était sourde. Mais, cette année-là, sa mère a été hospitalisée pour une opération. Les enfants sont donc allés chez une tante. Cette tante et sa fille

trouvaient anormal qu'à 15 mois, R ne s'exprime pas plus. En fait, c'est la cousine de R, ennuyée de ne pouvoir parler avec sa petite cousine, qui a vraiment alerté sa mère. La tante de R a donc testé son ouïe : " Elle est allée chercher un gros trousseau de clés ; elle s'est mise à l'agiter derrière moi, je continuais à jouer comme si de rien n'était. Ensuite, elle s'est mise à frapper sur la porte très fort et je continuais à jouer. Alors ma tante s'est sentie très très mal, elle a réalisé que j'étais sourde ". Elle a donc amené R aux urgences pour faire un test plus sérieux. Le père de R les a rejoints pour entendre le diagnostic de surdité congénitale. Les parents ont associ e cela au fait que la mère a contract e la rubéole des enfants pendant la grossesse.

Tout ce qui se présentait pour l'éducation de leur fille, selon les médecins, était l'institut des sourds religieux à Montréal. Comme ils vivaient dans la banlieue, R s'est donc retrouvée pensionnaire à 5 ans. Elle restait au couvent 5 jours par semaine et tous les vendredis soir, sa mère venait la chercher. La séparation a été difficile autant pour la mère que pour la fille, d'autant plus qu'en visitant le

couvent, la mère a eu une impression d'une "grosse boîte [...] froid[e]".

Ce couvent proposait tous les niveaux scolaires. Il y avait donc seulement deux classes de maternelle. L'enseignement était oraliste, bien que les sœurs montraient parfois quelques signes. Mais cela seulement pour mieux se faire comprendre, car il était interdit de signer. Pour les religieuses, l'important était d'enseigner aux enfants à oraliser. "Ma mère m'interdisait de signer parce que les religieuses lui avaient dit que c'était mieux de ne pas me laisser signer, qu'il valait mieux que j'apprenne à lire sur les lèvres et à oraliser".

R est restée au couvent jusqu'en 9^e année ("cours moyen deuxième année", en France). Ensuite, elle est allée à Lucien Pagé, la première année de la mixité. Le changement d'école, le passage de l'oralisme à la LSQ, ... R a dû s'adapter à tout cela ainsi qu'à la vie scolaire avec les garçons ! Mais, comme toutes ses petits camarades, R s'est habituée.

À son époque, il n'y avait pas de services d'interprètes. Donc, R a dû s'arrêter en secondaire 5 ("terminale", en France).

Elle a tout de même pu suivre des cours du soir en comptabilité grâce à une aide financière de l'OPHQ . Cela lui a permis de payer une interprète, une fois par semaine pendant les deux premières années de formation ; la dernière année, le cégep ("lycée", en France) a enfin proposé son propre réseau d'interprètes.

Elle n'a trouvé du travail que 2 ans plus tard au ministère du revenu. R a commencé par un contrat temporaire de 6 mois, car elle était la première personne sourde employée. À la fin du contrat, son patron l'a renouvelé pour une durée indéterminée. Le temps de terminer sa formation en comptabilité, elle s'est d'abord occupé de l'informatique pendant 4 ans. Puis, le ministère l'a transférée à l'encaissement puis de la tenue de livre. Cela a duré 4 années aussi, et R a commencé un stage d'agent de vérification, toujours au ministère du revenu.

Après six ans de stage, R a obtenu le statut officiel d'agent de vérification, non sans difficulté. Elle a en effet présenté trois fois l'examen interne, mais elle échouait à chaque fois car les réponses proposées étaient ambiguës (ils utilisaient des synonymes). Après

ces trois échecs, elle a compris où était la difficulté et a obtenu du ministère de passer l'examen à l'oral avec un interprète. Elle a réussi parfaitement et fut la première femme sourde agent de vérification au gouvernement québécois.

Au moment où elle passe l'entretien avec l'IRD, cela fait plus de 6 ans que R est agent de vérification, donc plus de 20 ans qu'elle travaille au ministère du revenu du Québec. Elle est mariée à un entendant.

Analyse

a) Relations avec les adultes "naïfs"

R décrit ses relations familiales sans communication mais avec beaucoup d'affection.

Par exemple, lorsque les parents écoutaient la radio, les enfants ne devaient plus faire de bruits, mais R ne comprenaient pas ce qui se passait car personne ne lui répondait. D'une autre façon, R décrit sa mère comme "bonne pour [elle]", car c'est elle qui allait la

chercher et la raccompagner au couvent chaque lundi et vendredi. De plus, elle n'a jamais raté aucun des spectacles de danse présentés à l'école. Elle encourageait même sa fille. Pourtant, sa mère a voulu apprendre à signer, mais les religieuses lui ont interdit. Aujourd'hui, à 70 ans, elle regrette de ne pas avoir écouté les besoins de sa fille, même si elle pensait bien faire à l'époque.

Avec la famille éloignée, lors des réunions familiales, R se sentait seule, dès toute petite : " J'ai beaucoup reçu d'affection de la part de mes oncles, mes tantes, mes cousins, mes cousines, oui. Mais pas de communication. Je m'ennuyais souvent aux fêtes de Noël, j'étais seule dans mon coin ". En fait, les enfants jouaient peu de temps avec elle et les adultes lui demandaient seulement des nouvelles de l'école.

b) Relations avec les adultes intervenants "oralistes"

Au couvent, la relation avec les religieuses était basée sur la peur. Les petites filles avaient toujours peur d'être punies. Entre autres choses, elles n'avaient pas le droit de faire des signes ou des

gestes, “ même qu’on se mettait les mains dans le dos pour être sûres de ne pas être punies. On avait tellement peur. T’sais, les religieuses, elles nous faisaient peur avec ça”. En fait, les religieuses centraient leur éducation sur la discipline et l’éducation religieuse mais pas l’enseignement scolaire. Selon R, elles n’avaient aucune patience et n’expliquaient que peu clairement la signification des mots, surtout en français. Mais comme elles n’avaient pas le droit de parler entre elles, les petites élèves n’osaient poser aucune question de peur d’être punies. “ On était toujours sous pression. [...] Chez les sœurs, tu sais, jamais on n’a eu d’échanges ou d’explications, c’est comme si elles voulaient se débarrasser de nous autres rapidement. “ Envoyez, envoyez, allez vite ”. Elles étaient très très froides. Il n’y avait pas d’échange pour nous aider à mieux comprendre, à améliorer nos connaissances, notre compréhension, de comparer une chose avec une autre. Elles faisaient pas ça ”.

c) Relations avec les enfants entendants

R n'a pas connu d'enfant entendants avant d'apprendre la LSQ. Comme nous l'avons vu pour un autre cas, l'éducation oraliste peu souvent isoler les enfants sourds des enfants entendants.

d) Relations entre les enfants sourds

Les enfants sourds s'entraidaient beaucoup au couvent. La récréation était l'occasion de s'expliquer les parties non comprises de la leçon précédente. À la cantine, elles essayaient d'échapper à la surveillance des religieuses pour s'échanger les aliments qu'elles n'aimaient pas, au risque d'être envoyées dans leurs chambres. Les petites filles se soutenaient mutuellement face aux religieuses très

sévères, et particulièrement lorsqu'une d'entre elles en particulier était " la cible de l'ennemie ".

Commentaires

R a été entourée d'affection toutes son enfance. Malheureusement, ses oncles, tantes, cousins et ses parents ne savaient comment communiquer avec elle. Les conversations se limitaient donc à l'essentiel : soins ; prise de nouvelles... Lors des réunions de famille, R se retrouvait rapidement isolée. Elle s'ennuyait tant et si bien qu'à un Noël (vers 17 ans), elle a décidé de ne plus y allée. Sa mère en a été très peinée, mais elle a compris que pour sa fille, Noël n'est pas un moment de joies et de retrouvailles avec sa famille.

À l'école, les intervenantes oralistes effrayaient les petites élèves qui craignaient à tout moment la colère d'une des religieuses. À cause de cette peur perpétuelle, du début de la maternelle à la fin

de la 9^{ème} (“CM2”, en France), R a rarement posé des questions pour se faire expliquer les leçons ou les mots qu’elle ne comprenait pas. Elle a donc accumulé beaucoup de retard, notamment en français.

Heureusement, ses petites camarades meilleures qu’elle en français l’aidaient, même si elles devaient utiliser des gestes en cachette. Elles se soutenaient aussi moralement face aux religieuses sévères et à la pression quotidienne du pensionnat. Malheureusement, comme les familles de ses camarades venaient de diverses villes de la banlieue montréalaise, R avaient peu de contacts avec ses amies en dehors de l’école.

CONCLUSION

Conclusion

Ces différents cas nous ont révélé une certaine tendance relationnelle des enfants sourds profonds congénitaux nés de parents entendants. Toutefois, il faut souligner que cette tendance est tout de même à mettre sous réserve, étant donné le nombre restreint de l'échantillon de l'étude.

La problématique de la surdité d'un enfant sourd profond au sein d'une famille d'entendants se révèle dans différents domaines :

- Le domaine des relations familiales avec deux sous-domaines : les relations avec les parents et la fratrie et les relations avec la famille éloignée ne sont souvent pas du même ordre.
- Le domaine des relations entre pairs est aussi divisé en deux : les relations avec les enfants sourds et les relations avec les enfants entendants (quand l'enfant est en

contact avec des enfants entendants d'une façon ou d'une autre).

- Le domaine scolaire : pour les enfants en enseignement oraliste, des difficultés apparaissent dans certaines matières et pas d'autres. De plus, leurs relations avec les intervenants sont particulières.

Cette problématique semble liée à la difficulté de compréhension et de communication qu'éprouvent l'enfant sourd et son interlocuteur. De plus, elle varie dans chacun de ses domaines en fonction des besoins et intérêts de chaque âge.

Avec ses parents et ses frères et sœurs, l'enfant sourd invente souvent un langage basé sur des mimes et des oralisations afin de se faire comprendre et de se comprendre mutuellement. Dans certains cas, l'influence des intervenants oralistes est si forte que les parents interdisent à leur enfant tous gestes et mimes pour s'exprimer. Ces cas correspondent le plus souvent à la période où l'éducation oraliste était de rigueur et l'éducation gestuelle était interdite par la

loi. Dans ce contexte, l'enfant a l'impression de ne pas être compris, souffre d'un manque de communication au sein de la famille, communication souvent limitée aux besoins essentiels.

Pourtant, lorsque les enfants sont plus grands et commencent à poser des questions et s'interroger sur les choses de la vie, certains enfants sourds ayant inventé un langage jugent que la communication familiale devient limitée à cet âge, que les discussions auraient pu bien souvent être plus approfondies mais qu'elle ne l'ont pas été par manque de temps et de concentration. Mais ces reproches sont venues après que les enfants aient découvert la langue des signes et constatent un changement dans la qualité de leurs relations avec ce nouveau moyen de communication bien plus élaboré que l'ancien.

Avec la famille éloignée, les jeunes enfants sourds ont une très bonne relation basée sur les jeux et l'affection. En grandissant, l'affection est toujours présente mais l'intérêt pour les jeux changeant avec l'âge, les relations et les discussions deviennent de plus en plus limitées. D'ailleurs, la plupart des enfants sourds

entrant dans l'adolescence vivent un tournant dans leur vie où ils décident de ne plus participer aux réunions familiales. Très peu vont garder des liens, même restreints, avec leur famille éloignée.

Lorsqu'ils sont tout jeunes, le centre d'intérêt des tout jeunes enfants concerne essentiellement les jeux. Leur langage oral limité est donc suffisant dans leurs contacts avec les enfants entendants. De plus, à cet âge, ils n'ont aucune honte de révéler leurs difficultés à oraliser et sont prêts à mimer (en cachette !) pour se comprendre.

Plus les enfants grandissent, plus ils ont besoin de parler, et, avec l'âge, les "jeux" deviennent plus oraux. Là, les difficultés relationnelles avec les entendants commencent : les discussions en groupe sont très difficiles à suivre ; la plupart des enfants sourds ont honte de leurs difficultés de prononciation et de compréhension. Ils sont aussi plus conscients du regard des entendants sur eux, et cela est dur à supporter. Rares sont les jeunes sourds comprenant que ce regard n'est autre qu'une appréhension de l'inconnu et une mauvaise connaissance des moyens de communication à employer avec des personnes sourdes. Ceux-ci font tout pour mettre à l'aise

les entendants en leur expliquant qu'il suffit de parler lentement et de face.

Il faut noter que la plupart des enfants sourds ayant suivis une éducation oraliste sont isolés des enfants entendants. Ils ne connaissent donc que les enfants entendants de leur famille. Ceux qui sont intégrés dans une classe spécialisée au sein d'une école pour entendants ont peur des relations et contacts avec les entendant pour les raisons citées plus haut. Les enfants sourds profonds ont essentiellement des contacts avec les entendants qu'ils connaissent depuis leur enfance et qui se sont donc habitués à leur façon de parler et à la façon dont ils doivent leur parler.

Les enfants sourds sont très solidaires entre eux. Ils s'expriment par gestes en cachette des intervenants oralistes, en particulier pour s'expliquer les cours. Ils se sentent proches car ressentent tous un manque de communication avec leurs familles et les intervenants. Tous ont le même sentiment de honte lorsqu'ils doivent parler face à un public entendant qui ne les comprend pas toujours.

Cette solidarité s'exprime aussi face aux intervenants qui semblent très autoritaires quelle que soit l'école fréquentée par l'enfant. La plupart des enfants sourds profonds pratique leurs exercices d'oralisation et les matières de plus en plus nombreuses en avançant dans les niveaux scolaires, essentiellement pour faire plaisir aux intervenants. En effet, dans les discours étudiés, une certaine soumission à l'autorité est exprimée. Mais, face aux difficultés scolaires et à un avenir universitaire et professionnel restreint, beaucoup se révoltent. Souvent cette "révolte" est associée à la découverte de la langue des signes et des services d'interprétation existant dans les milieux universitaire et professionnel.

Les difficultés scolaires rencontrées par la plupart des enfants sourds concernent autant le français oral que le français écrit. En ce qui concerne l'écrit, la compréhension de cette matière requérant souvent un contexte parfois abstrait, cela est très difficile pour des personnes n'arrivant que difficilement à deviner les mots prononcés sur les lèvres des intervenants. Au contraire, les mathématiques

étant pure logique ne posent que très peu de difficultés aux enfants sourds.

Concernant l'oral, la difficulté réside essentiellement dans l'absence de la boucle auditivo-perceptive qui permet une autocorrection de la prononciation. Les enfants sourds ont pour seuls indices de correction les mouvements effectués par les cordes vocales (en plaçant une main sur la gorge de l'intervenant), les lèvres et la langue, mouvements soit observés dans le reflet de l'intervenant dans un miroir, soit expliqué à l'oral par l'intervenant. Il est bien évidemment inutile de souligner le manque de précision de ces indices de contrôle de la prononciation.

CHAPITRE TROISIÈME : ARTICLE
L'ATTACHEMENT DES ENFANTS SOURDS
PROFONDS DE PARENTS ENTENDANTS ET
LEURS RELATIONS INTERPERSONNELLES :
ÉTUDE EXPLORATOIRE

L'Attachement des enfants sourds profonds de parents entendants et leurs relations interpersonnelles : une étude exploratoire

Parmi les nombreuses écoles de pensée en psychologie, aucune n'a jamais vraiment été utilisée pour mieux comprendre le développement de l'enfant sourd. Pour ma part, la théorie de l'Attachement m'a semblé être la plus compréhensive donc la plus simple à adapter à un milieu particulier tel que celui de la surdité. De plus, comme nous allons le voir plus en détail par la suite, l'Attachement n'a pas seulement une fonction affective, mais il est aussi à la base du développement général de l'enfant, c'est-à-dire des sphères non seulement affectives mais aussi cognitives, motrices et sociales. En effet, si, dans la prime enfance, la construction de l'attachement rencontre des difficultés, cela pourrait avoir des conséquences à long terme dans l'une ou plusieurs des sphères développementales citées plus haut.

En Psychologie, cette notion d'attachement se réfère à la conceptualisation théorique développée à partir de 1958 par le

psychanalyste britannique Bowlby. Pour se réaliser, cette tendance dispose de comportements d'attachement programmés génétiquement. Ces comportements ont pour but de maintenir la proximité avec la mère et de solliciter ses soins dans une finalité de protection de l'enfant. Ce sentiment d'être protégé engendre chez l'enfant des sentiments de sécurité et de confiance en soi qui lui permettent de partir explorer son environnement et d'acquérir peu à peu une certaine autonomie en acceptant les séparations d'avec sa figure d'attachement.

L'autre aspect du processus d'attachement est la construction graduelle de représentations internes : une représentation de la figure parentale qui lui permet de supporter de mieux en mieux son absence et d'avoir des conduites d'anticipation de son retour, ainsi qu'une représentation de lui-même qui jouera un rôle dans ses relations à autrui.

Le développement du comportement d'attachement se fait par des processus d'apprentissage et de renforcement dont le principal agent est la réponse du partenaire aux avances sociales de l'enfant.

Ainsworth a distingué trois catégories possibles d'attachement se développant lors de la première année de vie de l'enfant :

- **Catégorie A : "insecure-évitant"** : L'enfant appartenant à une dyade "insecure-évitante" se caractérisera par une impression d'indépendance : il ne semble pas être très affecté par le départ de sa mère et, à son retour, il ne recherche pas de réconfort auprès d'elle et l'évite. Il explore l'environnement de façon pauvre, peu variée, il semble frustré. Mais cette indépendance n'est qu'apparente et elle traduit en fait un certain ressentiment de la part de l'enfant.

- **Catégorie B : "secure"** : L'enfant appartenant à une dyade "secure" présente un comportement de protestation lors de la séparation. Au retour de sa mère, il se calme grâce à un contact avec sa mère, soit proximal (il moule son corps sur celui de l'adulte), soit à distance (il lui adresse des sourires). Et peu de temps après, il reprend l'exploration de l'environnement.

- **Catégorie C : "insecure-ambivalent"** : L'enfant avec un attachement "insecure-ambivalent" est mal à l'aise tout au long de la procédure : lors de la séparation, il est anxieux et agité ; lors de la réunion, il recherche la proximité de sa mère, mais avec une grande ambivalence mêlée de colère. Ce comportement semble traduire son incertitude concernant la réaction du parent. Il refuse alors d'être consolé et ne reprend pas l'exploration de l'environnement.

Suite à ces travaux, Mary Main a proposé une nouvelle catégorie pour une quarantaine de cas inclassables dans la première catégorisation "ABC" :

- **Catégorie D : "insecure-désorganisée"**
("désorientée"):

Lors de la réunion, l'enfant adopte une posture qui évoque l'appréhension, la confusion, voire la frayeur face au parent. Les stratégies d'attachement habituelles sont mises en échec.

L'enfant est coincé et figé entre le désir de retourner vers sa mère pour diminuer son angoisse et la frayeur que lui cause sa mère, soit parce qu'elle est elle-même très insecure, soit parce qu'elle est ambivalente, ou même parfois menaçante. Les enfants de cette catégorie, et parfois aussi leur mère, ont souvent subi de mauvais traitements (Zeanah, 1989 ; Cicchetti, Toth et Lynch, 1995).

J'ai voulu étudier des enfants sourds car ce monde est si particulier que ses membres sont souvent en opposition avec les personnes entendantes. La plupart des personnes sourdes se sentent incomprises par les personnes entendantes, et leur reprochent de vouloir imposer leur "monde" au leur en voulant faire parler à tout prix leurs enfants, y compris les enfants les plus profondément touchés. Il est même question de "culture " et de "communauté sourde". Et au sein de cette communauté, il existe un grand débat, oralité versus gestualité, intégration ou non au monde entendant. En s'intéressant aux relations mère-enfant sourd, c'est un pas de plus vers une meilleure connaissance de ce monde et une meilleure compréhension de ces personnes qui se sentent si différentes de

nous, entendants.

Je me suis intéressée aux premières années de vie de l'enfant où il suit une éducation oraliste (port d'un appareil auditif, lecture labiale et apprentissage de la parole) et que le monde qui l'entoure n'est pas toujours compréhensible et est de ce fait source de fortes angoisses. Lors des premières interactions, le ton de la voix de l'interlocuteur est un moyen très important pour communiquer ses émotions à l'enfant, longtemps avant que celui-ci n'acquière le langage. Or, l'enfant né sourd profond ne peut identifier cet élément important de la communication. Ce manque limitant la communication avec les figures d'attachement de l'enfant a-t-il une influence sur le système d'Attachement de l'enfant? En d'autres termes, le Système d'Attachement, tel que l'ont décrit Bowlby et Ainsworth à partir d'une population entendante, se construit-il de la même manière dans un milieu si particulier qu'est le monde de la surdité? Ces dernières questions d'ordre général reviennent, plus précisément, à s'interroger en termes de proportion des catégories ABCD dans la population d'enfants sourds profonds de naissance :

1° Y a-t-il plus d'enfants insécures parmi la population d'enfants sourds profonds de naissance?

2° Parmi les enfants insécures, y a-t-il plus d'enfants insécures évitants que d'enfants insécures résistants ou désorganisés, dans la population des enfants sourds profonds de naissance?

Seulement un récit de vie d'une jeune femme sourde a pu être analysé, car ce domaine de recherche est encore récent. De plus, les critères nécessairement retenus ont d'autant plus restreint le nombre de cas analysables : l'enfant devait être non seulement né sourd profond de parents entendants, mais il devait aussi avoir suivi une éducation oraliste durant au moins les premières années de vie, avoir vécu quelques années de scolarité oraliste. De plus, il fallait que le texte étudié fournisse assez d'éléments sur les relations familiales et les situations activant des comportements d'attachement, telles que les séparations d'avec les parents, la gestion de leur absence, les retrouvailles, l'exploration du monde environnant. Les sentiments éprouvés par l'enfant dans ces

moments étaient aussi très importants. Le seul cas répondant à tous ces critères est celui d'Emmanuelle Laborit, élevée par des parents sensibles à ces données psychologiques (son père n'est autre que le fils du célèbre biologiste Henri Laborit ; sa mère est institutrice pour enfants avec difficultés psychologiques).

Dans un second temps, la recherche a consisté à tenter de répondre indirectement à la question posée à l'origine. Puisque des difficultés dans l'établissement de l'Attachement dans la prime enfance a des conséquences sur le développement ultérieur de l'enfant et notamment dans ses relations à autrui, en étudiant les relations interpersonnelles de l'enfant dans ses premières années scolaires, ceci nous révélera s'il semble avoir des difficultés d'attachement. Ont été étudiées quatre transcriptions d'entretiens de personnes sourdes effectués par l'Institut Raymond-Dewar (IRD), centre de réadaptation spécialisé en surdité et en communication à Montréal.

Ces analyses de cas révèlent qu'il semble en effet avoir grande proportion de difficultés d'attachement (soit des attachements

insecures sans précision de catégorie d'insécurité) parmi les enfants sourds profonds congénitaux de parents entendants. Ces attachements insecure se révèlent par des difficultés de relations aussi bien au sein de la famille qu'avec les autres partenaires sociaux des enfants sourds : les enfants entendants et les intervenants oralistes. Seuls les autres enfants sourds ne semblent pas être des partenaires sociaux difficiles malgré une communication limitée. Cette communication est d'ailleurs plus ou moins limitée selon les partenaires : dans un ordre décroissant, viendraient tout d'abord les autres enfants sourds. Puisqu'ils vivent les mêmes difficultés relationnelles et éprouvent les mêmes sentiments face à ces difficultés, les enfants sourds se sentent très proches et sont particulièrement solidaires entre eux. Dans leurs familles, ils utilisent aussi un langage gestuel, mais la communication reste tout de même limitée et les questions plus philosophiques ou psychologiques apparaissant en grandissant seront plus volontiers abordées avec les amis sourds. Pour les intervenants oralistes, les enfants sourds s'efforcent d'oraliser les mots, mais ne comprennent pas toujours leur sens. Enfin, les

relations avec les enfants entendants sont si difficiles, que les enfants sourds limitent au maximum les contacts avec ses interlocuteurs.

Bien sûr, il ne faut pas oublier que ces conclusions sont tirées d'un échantillon très restreint. Cette difficulté de la recherche vient du fait que le domaine de l'Attachement est encore très récent et en pleine expansion. Actuellement, les études sur l'attachement des jeunes enfants se consacrent essentiellement aux populations "cliniques" en milieux de consultation. Quelques études ont tenté de généraliser les résultats trouvés dans cette population à des échantillons de jeunes enfants "tout venants" (en milieu scolaire notamment). Rares sont les études comme celle présentée dans cet article qui s'intéressent à une population particulière, ni tout à fait "tout venante", ni tout à fait "clinique".

Bibliographie

- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (1999). *Handbook of Attachment : Theory, Research, and clinical Applications*. New York, Londres : the Guilford Press
- Cortinac, C. (1999). Causality, Adaptation, and meaning a Perspective from Attachment Theory and Research. *Psychoanalytic Dialogues*, 9 (5), 5557-596
- Gunnar, M. (1992). The stressfulness of Separation among 9-month-old infants : Effects of Social Context variables and Infant Temperament. *Child Development*, 63, 290-303
- Laborit, E. (1993). *Le cri de la mouette*. Paris : Robert Laffont
- Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd : Communication et langage*. Bruxelles : De Boeck Université
- Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sièye, A., Meister, Ch., Miljovitch, R. & Halfon, O. (1996). Les modèles de relations : développement d'un questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIX (1), 161-206
- Tremblay, R. & ? (1997). *Annexe 3 : Bases théoriques et méthodologiques*, document interne du Groupe de Recherche sur l'Inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), Université de Montréal
- Waters, E. & Cummings, E. M. (1999). *ATTACHMENT : What can we learn from research that will help us in the clinical setting?*. Document interne Université Mc Gill, division de psychiatrie de l'enfant, Groupe de Santé Mentale de l'Enfant

Contacts :

- Association Le Verseau
158, Cours Lieutaud
13006 Marseille (France)

- Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance
Inadaptée
6-80, avenue des Landes
92150 Suresnes (France)

- Institut Raymond-Dewar, Centre de réadaptation spécialisé en
surdité et en communication
3600, rue Berri
Montréal (Québec) H2L 4G9 (Canada)

**CHAPITRE QUATRIÈME : DISCUSSION ET
CONCLUSION**

L'analyse des témoignages nous a conduit au constat suivant : les enfants sourds profonds congénitaux nés de parents entendants semblent avoir tendance à développer des attachements insécures envers leurs parents. Cette insécurité se révèle à travers les difficultés vécues dans les relations interpersonnelles de l'enfant, tant au sein de la famille que dans les milieux extérieurs (tels que l'école et les autres lieux de rencontres avec les pairs).

La difficulté principale dans les relations concerne la communication. En effet, la plupart des enfants sourds sont faibles en lecture labiale et donc comprennent peu d'éléments dans une conversation, même avec un seul interlocuteur. De plus, ils parlent de façon monotone car ils ne peuvent moduler leur voix qu'ils n'entendent pas et sont faibles en grammaire et vocabulaire. Tout cela concourt à compliquer la compréhension des deux interlocuteurs. Mais, selon le type de partenaires sociaux, la communication est touchée à des degrés différents.

Les partenaires sociaux les plus touchés sont les enfants entendants. Lorsque les enfants sourds sont en contact avec des pairs entendants

(ce qui est très rare), soit parce qu'ils sont en intégration dans une école d'entendants soit parce qu'ils sont dans une classe spécialisée intégrée, les enfants entendants se lassent rapidement du ton monotone des enfants sourds et ne comprennent pas toujours leurs mimiques, si significatives pour eux. De plus, les enfants sourds ont l'impression que les entendants les considèrent comme des attardés mentaux à cause de leur moyenne faible en cours de français. Cette interprétation du regard des entendants face à l'inconnu pose bien évidemment des tensions dans la relation des enfants entre eux.

Dans un ordre croissant, suivraient ensuite les intervenants oralistes. Avec ces partenaires sociaux, la communication est assez faible. Les enfants pratiquent les exercices d'oralisations et fournissent beaucoup d'efforts en français afin de rattraper leur retard par rapport aux entendants, dans le seul but de faire plaisir aux intervenants. Pourtant, ils n'osent que très rarement poser des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas, soit par honte de leurs difficultés soit par peur d'être réprimandés par les intervenants, pour la plupart entendants. Pour certains, la relation avec les

intervenants était même basée sur la peur des punitions, parfois excessives par rapport au “délit” de l’enfant.

Parmi la famille éloignée, les enfants sourds se sentaient entourés d’affection, mais lorsque que les enfants grandissent et sont moins sensibles aux taquineries des adultes, ils se retrouvent isolés lors des réunions familiales, car, une fois renseignés sur l’école et les copains de l’enfant, les adultes se déconcentrent rapidement dans les discussions avec les enfants sourds. D’ailleurs, il semble avoir un tournant au début de l’adolescence, marqué par un refus catégorique de l’enfant de participer aux réunions de famille.

Avec les parents et la fratrie, la communication est toutefois plus présente. En effet, la plupart ont laissé l’enfant sourd s’exprimer avec tous les moyens possibles. Cela a abouti à un langage “maison”, formé de mimes et de sons, adopté par tous les membres de la petite famille. Ce langage permet à l’enfant de participer aux discussions familiales. Malheureusement, cela demande tout de même beaucoup de concentration pour tous les interlocuteurs. Les discussions sont donc réduites par la fatigue et empêchent ainsi d’aller plus en profondeur dans les sujets abordés.

Ainsi, les sujets plus intimes ou tenant plus à cœur à l'enfant sourd, seront abordés avec ses amis sourds. Avec ces partenaires sociaux, la communication est très peu touchée. Vivant les mêmes difficultés relationnelles dans leurs familles et avec les intervenants oralistes souvent très sévères, et éprouvant les mêmes sentiments face à ces difficultés, les enfants sourds se sentent très proches et sont particulièrement solidaires. Ils sont aussi très patients lorsqu'ils parlent entre eux car tous ont des difficultés à l'oral, et utilisent souvent, malgré l'interdiction des intervenants, des mimes et des gestes pour mieux se comprendre. Ce lien très fort entre les enfants sourds est aussi ressenti par le seul cas d'attachement sécure, Emmanuelle Laborit. La cause ne semble donc pas être l'insécurité d'attachement, mais peut-être les relations avec les personnes extérieures à la famille qui étaient aussi difficiles pour Emmanuelle Laborit.

Malheureusement ces conclusions sont tirées d'un échantillon très restreint. L'Attachement et la population sourde sont deux thèmes très récemment étudiés en psychologie. Les données

existantes sont donc très réduites, et chaque étude est donc une exploration de ces domaines encore méconnus. Les informations psychologiques concernant l'Attachement des enfants sourds profonds de naissance sont donc quasiment impossibles à trouver. Le seul cas fournissant en quantité ces informations était Emmanuelle Laborit, fille de professionnels de l'enfance en difficulté (pédopsychiatre et institutrice spécialisée) sensibilisée à la psychologie des enfants.

Cette restriction quantitative et qualitative des données psychologiques sur les enfants sourds posent d'énormes difficultés à toute personne désireuse de mieux connaître ces enfants dont la vie sociale est compliquée par une simple malformation congénitale. Les auteurs des biographies et les intervieweurs des enquêtes lues lors de la recherche de données pour cette étude ont obligatoirement peiné pour se mettre à la place des enfants sourds profonds en espérant comprendre le drame de leur vie.

Cette pauvreté des données ne limite pas seulement l'échantillon de la recherche, mais elle confine les conclusions dans

un état d'hypothèses à confirmer ultérieurement avec un échantillon plus conséquent dès que l'avancé de la Recherche sur les sourds sera suffisante. Cette Recherche en est encore au premier stade de son évolution, période assez longue pour toute recherche lancée qui consiste au rassemblement des données existantes mais encore inconnues. Cette période est nécessaire pour pouvoir ensuite former des hypothèses qui testeront ces données et feront avancer les connaissances dans ce nouveau domaine de recherche qui ne demande qu'à être mieux connu et compris.

Afin de compléter nos connaissances actuelles, un texte écrit au 17^{ème} siècle a été annexé. Cette lettre relate la vie à la cour d'un noble sourd muet. Nous découvrons que les difficultés rencontrées par les cas étudiés dans cette recherche existaient déjà pour leurs ancêtres vivant en des temps plus reculés.

BIBLIOGRAPHIE

Littérature :

- Brabant, G-P. (1970). *Clefs pour la psychanalyse*. Paris : Seghers
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (1999). *Handbook of Attachment : Theory, Research, and clinical Applications*. New York, Londres : the Guilford Press
- Cortinac, C. (1999). Causality, Adaptation, and meaning a Perspective from Attachment Theory and Research. *Psychoanalytic Dialogues*, 9 (5), 555-596
- De Ajuriaguerra, J. (1972). Problèmes psychologiques posés par l'enfant sourd, *Paediatrische forbildungskurse fuer die praxis*. 34, 56-76, Basel, Suisse: Karger
- Freud, S. (1967). *Abrégé de psychanalyse*. Paris : Presse Universitaire de France, 5^{ème} édition
- Gunnar, M. (1992). The stressfulness of Separation among 9-month-old infants : Effects of Social Context variables and Infant Temperament. *Child Development*, 63, 290-303
- Habimana, E., Ethier, L.S., Petot, D. & Toussignant, M. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : approche intégrative*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin
- Lefebvre, P. (1996). *Étude qualitative des attitudes des parents entendants d'enfants sourds à l'égard des signes*. Mémoire de maîtrise, école d'orthophonie et audiologie, faculté de médecine, Université de Montréal
- Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd : Communication et langage*. Bruxelles : De Boeck Université
- Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sièye, A., Meister, Ch., Miljovitch, R. & Halfon, O. (1996). Les modèles de relations : développement d'un questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIX (1), 161-206

- Sempé, J.C, Donnet, J.L., Say, J., Lascault, G. & Backès, C. (1969). *La psychanalyse*. Paris : Le point de la question
- Virole, B., Abdou, M.T., Azema, B., Cuxxac, Ch., Dragon, J., Delaroche, J.M., Huyghe, B., Laccourreya, L., Malet, C., & Martenot, D.(2000). *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 2^{ie}me édition

Documents internes :

- Lacour, M-J. & Masse, A. (2001). *Test diagnostic "Dominique" : prévalences des troubles mentaux chez les enfants sourds*. document interne de l'hôpital Rivière des Prairies
- Tremblay, R. (1997). *Annexe 3 : Bases théoriques et méthodologiques*, document interne du Groupe de Recherche sur l'Inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), Université de Montréal
- Waters, E. & Cummings, E. M. (1999). *ATTACHMENT : What can we learn from research that will help us in the clinical setting?*. Document interne Université Mc Gill, division de psychiatrie de l'enfant, Groupe de Santé Mentale de l'Enfant

Monographies :

- Biderman, B. (1998). *Wired for silence : a journey into hearing*. Toronto, Ontario, Canada : Trifolium Books inc.
- Bragg, B. (1989). *Lessons in laughter*. Washington, DC : Gallaudet University Press
- Forgues, G. (1984). *Daniel...sourd, être humain*, Québec, Québec :  dition du Nouveau monde
- Laborit, E. (1993). *Le cri de la mouette*. Paris : Robert Laffont
- Pellman Glick, F. & Pellman Glick, D.R. (1982). *Breaking silence : a family grows with deafness*, Scottdale, Pensylvanie, Kitchener, Ontario : Herald Press

- Schrader, S.L. (1995). *Silent Alarm : On the Edge with a Deaf EMT*. Washington, DC : Gallaudet University Press
- Spradley, T.S. & Spradley, J.P. (1978). *Deaf like me*. New York : Random House, Inc, Toronto : Random House of Canada Limited
- Tucker, B. P. (1995). *The feel of silence*. Philadelphie : Temple University Press
- Zazove, P. (1993). *When the phone rings, my bed shakes : memoirs of a deaf doctor*. Washington, DC : Gallaudet University Press

Autres références :

- Association Le Verseau
158, Cours Lieutaud
13006 Marseille (France)
- Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée
6-80, avenue des Landes
92150 Suresnes (France)
- Institut Raymond-Dewar, Centre de réadaptation spécialisé en surdité et en communication
3600, rue Berri
Montréal (Québec) H2L 4G9 (Canada)

ANNEXE

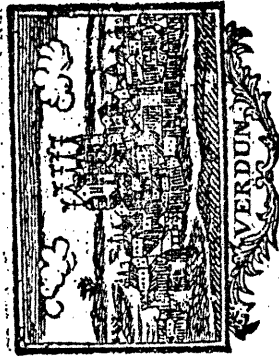
SUITE DE LA CLEF,
OU
JOURNAL
HISTORIQUE

§ Ü R
LES MATIÈRES DU TEMS;

*Contenant quelques Nouvelles de Littérature,
& autres Remarques curieuses.*

JUILLET 1765;

Tome XCVIII.

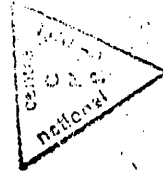


À PARIS, on se vend

À ROUEN,

Chez EUSTACHE HERAULT, Libraire,
au Palais;

M. DCC. LXV.
AVEC APPROBATION ET PRIVILEGE.



Per. 16°
557

*LETTRE de M. SABOUREUX-DE-FONTENAY, Sourd & muet de naissance, à Mademoiselle * * * datée de Versailles le 26 Décembre 1764.*

MADAMOISELLE,

Vous me demandez comment j'ai pu apprendre à lire, à écrire, à parler, à m'expliquer ; je me ferai un vrai plaisir de vous le faire concevoir distinctement : mais quoique ce soit une matière qui demande à être discutée en Métaphysicien, je tâcherai de m'abstenir du langage des Savans, pour n'emprunter que celui de la conversation ordinaire.

Il y a une telle relation entre les oreilles & la langue, que ceux qui naissent sourds sont le plus succintement qu'il me sera possible. Nous sommes naturellement disposés à imiter ce que nous voyons, nous nous piquons avec raison d'être les singes de la nature. La langue exprime sans aucune peine les sons dont les oreilles ont été frappées. Pour vous faire comprendre nettement comment j'ai pu apprendre à lire, &c. il faut nécessairement que vous réfléchissiez sur la manière dont un petit enfant apprend à parler, ce que tout le monde oublie bien vite.

Le fils non-sourd d'un Paysan, d'un Ouvrier, n'apprend à parler le langage de son Père, que parcequ'il est toujours à portée de l'entend-

re, que sa mémoire le lui représente continuellement, & qu'il le répète à chaque instant, je veux dire qu'il le sert des mêmes mots, des mêmes façons de parler, & qu'il les prononce avec le même ton, sans que son Père l'en instruisse ; il apprend ainsi à parler sans presque aucun dessein d'apprendre, sans écouter aucune leçon à ce sujet, mais seulement en attendant parler. D'où vient que l'on dit avec justice que la nature est une excellente maîtresse qui instruit efficacement. Les organes de nos sens sont presque tous liés les uns avec les autres : les oreilles sont elles remuées par un certain mouvement ? la langue se sent pour ainsi dire, disposée à exprimer un mouvement réciproque à celui que les oreilles viennent d'éprouver : entend on chanter ou prononcer quelque parole ? les organes de la voix semblent s'efforcer à chanter ce même air, & à prononcer la même parole. Nous avons reçu de la nature un vif empressement pour dire ce que nous pensons, & la nécessité où nous sommes d'entretenir avec nos semblables un commerce relatif à nos besoins, fait que nous désirons ardemment de savoir ce que les autres pensent ; nous n'aimons la compagnie que parce que nous y trouvons de quoi apprendre, &c. c'est ce qui fait que nous prenons plaisir à parler & à entendre parler. Les enfans sont encore plus ardens pour ce qu'ils souhaitent, aussi apprennent-ils plus aisément les Langues. Il n'est pas difficile de concevoir comment un enfant apprend le langage de son Père, & comment il prononce avec le même ton & de la même manière les paroles. Son Père, en lui présentant du pain ou quelque autre chose d'un usage journalier, a sou-

vent fait sonner à ses oreilles ce mot *pain* ; ainsi l'idée de la chose qu'on appelle *pain* & le son des lettres qui composent ce nom, se sont liés dans la mémoire, de sorte qu'il se trouve disposé à le prononcer, & qu'il le fait ; l'expérience lui ayant fait connaître que lorsqu'il prononce ce mot *pain*, on lui donne la chose désignée par ce mot qu'il venoit de proférer.

Quant aux sourds & muets de naissance, le défaut de l'ouïe semble devoir, suivant ce principe qui vient d'être énoncé ci-dessus, les mettre hors d'état d'apprendre à parler le langage comme cet enfant : mais parce que les sons & plus encore le langage sont purement arbitraires, comme le prouve cette multitude de langues qui se parlent dans toute l'étendue de la terre, & que les lettres de l'écriture ne sont proprement que les représentans des sons de la prononciation destinés à informer les yeux de tout ce que l'on veut dire, que ces lettres elles-mêmes ne sont pas non plus fixées par tous les pays du monde quand à la manière de former, d'arranger, & de lire ces lettres, par conséquent elles sont arbitraires comme les sons. Ainsi on conçoit bien que la surdité n'est proprement qu'un pur empêchement d'entendre les sons comme il faut, & qu'elle n'apporte ni changement ni différence du côté du génie & de l'inclination ; qu'il suffit de mettre les yeux à la place des oreilles, & de substituer aux sons, ou les lettres de l'écriture, ou les signes de l'Alphabet Manuel contenus dans les doigts d'une seule main qui leur sont équivalans à tous, & enfin de faire entrer les sourds

& muets dans la règle générale des enfans ordinaires qui apprennent par la voie de l'audition pour leur enseigner le langage d'un usage habituel de la manière dont on le montre par le seul usage aux enfans, & dont les étrangers, qui arrivent, non instruits de la langue française, à Paris, l'apprennent par le moyen de la conversation familière. Par ce moyen les sourds & muets éprouvent les mêmes effets, les mêmes émotions, les mêmes opérations, &c. que l'on remarque dans les enfans qui apprennent par la voie de l'ouïe. Il n'y a pas pour cet effet d'autre méthode que l'usage & l'éducation telle que l'on la donne aux jeunes gens de l'un & de l'autre sexe ; ainsi se trouve vraie, une sentence latine qui veut dire en français, *l'usage est le tyran des Langues*. J'ajoute seulement que cette éducation doit se diriger suivant la nature & l'avancement de la marche de l'esprit & de la raison.

C'est pourquoy, conformément à la manière dont un enfant apprend le français, M. Petreire, me trouvant âgé de treize ans presque accomplis, s'est attaché d'abord à me donner l'intelligence des mots d'un usage journalier, & des phrases fort communes telles que sont par exemple, *ouvrez la fenêtre, fermez la fenêtre ; ouvrez le feu, couvrez le feu ; apportez la buche, décrivez la table, donnez-moi du pain, &c.* Me voyant suffisamment au fait des dialogues d'un usage journalier, il a évité de faire les gestifications devant moi en même tems qu'il me parloit par les doigts de l'Alphabet Manuel à l'Espagnole qu'il avoit augmenté & perfectionné ; c'étoit pour me mieux accoutumer au

langage, me faire perdre efficacement l'habitude de causer par signes à ma manière, pour me mieux exercer à entendre les phrases familières, me faire tenir prêt à exécuter toutes choses conformément au sens que présentait à mon esprit le langage dont on s'est servi pour exprimer ce qu'on vouloit me commander, à répondre tout seul aux questions aisées & difficiles, à produire de moi-même les pensées: il m'a obligé de lui raconter ce qui s'étoit passé journellement, à lui rapporter ce qui s'étoit dit, à causer, à converser, à raisonner, à disputer avec lui ou avec d'autres sur toutes choses d'un usage habituel qui nous venoient dans l'esprit, à écrire des lettres de ma façon à quelques personnes de ma connoissance, à répondre aux lettres que l'on m'écrivait, &c. Par ce moyen, je suis parvenu à connoître d'une manière sensible & habituelle la valeur des pronoms, conjugaisons, adverbès, prépositions, conjonctions, &c. dont M. Pereire m'a ensuite donné bon nombre d'exemples frappants sur le modèle desquels il m'a obligé de produire d'autres de ma façon. Me trouvant suffisamment avancé dans l'intelligence de cette sorte de langage d'un usage habituel au bout de six mois, M. Pereire m'a enseigné en second lieu à conjuguer les verbes, puis à décliner les noms & enfin à construire des phrases, & à exprimer grammaticalement & d'une façon & d'une autre tout ce qu'il falloit dire, raconter, &c. Vers le septième mois de mon instruction mon oncle Leparat, depuis Avocat au Parlement, s'étant chargé par un effet de sa bonne volonté, de m'instruire de la Religion, les Dimanches & Fêtes, s'est attaché principalement

Matières du tems. Octob. 1764. 289
 à expliquer de façon à me rendre intelligible, mais sans gesticulations ni estampes, les catéchismes de Paris, de Montpellier, & de M. l'abbé Fleury; pour cet effet, comme il n'a que sept ans de plus que moi, il s'est mis à raisonner avec M. Pereire & avec feu R. P. Vauvin, Prêtre de la Doctriné Chrétienne de St. Julien des Ménefrières de Paris, touchant la manière de me catéchiser & de m'expliquer le langage consacré à la Religion; il m'a fait réciter par cœur les réponses des catéchismes correspondantes, aux questions qu'il me faisoit par les signes de l'Alphabet Manuel, après m'avoir défini & expliqué exactement chaque terme, chaque phrase en françois, d'un usage habituel; il m'a enseigné d'une façon particulière à exprimer un même fond d'idées de mille manières différentes, par exemple cette phrase; *viure chrétiennement*; s'exprime diversément, *viure en pratiquant le bien que l'Eglise Chrétienne nous ordonne*, & en évitant le mal, qu'elle nous défend. *Viure de telle manière que le Chrétien attire sur lui la grace de Dieu. Viure selon les règles de la Doctriné Chrétienne. Viure conformément à l'esprit de la Religion Chrétienne. Viure suivant les principes de l'Evangille*, &c. Le but de mon Oncle étoit de me pousser avant dans l'intelligence des façons de parler figurées & sublimes que l'usage consacré à la Religion, de m'en faire sentir les raisons, & l'application comme il faut; il a porté son attention à tirer des exemples assez sensibles de ce qui se passe à chaque instant dans l'esprit pour me faire comprendre les idées intellectuelles exprimées en mots & en phrases, par exemple, pour expliquer ce

mon *justice*, parce que j'avois vu supplicier des criminels, on m'a fait remarquer que si on ne conduisoit à la mort un assassin qui avoit tué un homme, il auroit tué tous les hommes, c'est pourquoi en le condamnant à la mort on lui a ôté le pouvoir de faire du mal à personne, & pour rendre tout le monde bon; la justice, à-t-on ajouté, étoit cette faculté de punir les méchants, de récompenser les bons, d'empêcher tout le monde de faire du mal, & de le porter à faire du bien. Les circonstances dans lesquelles j'étois placé quand on m'a parlé de la justice, ont achevé de me faire bien saisir l'idée du mot *justice*. Mon Oncle m'a expliqué tout au long & par des exemples & comparaisons bien des choses difficiles à comprendre, à concevoir, &c. Pour s'assurer de mon intelligence du langage, il m'a obligé de lui expliquer les leçons en d'autres termes, il m'a excité à lui faire bien hardiment des questions à mon tour, il m'a fait faire avec lui & avec des personnes de notre connoissance des réflexions, méditations, conférences sur la Religion; il a pris plaisir à disputer avec moi. M. Pereire & mon Oncle se sont amusés à me mener voir des expériences de physique, des cabinets de curiosités, &c. rendre visite dans différentes maisons, & promener à la campagne; leur principale vûe a été de m'accoutumer à répondre juste aux questions de la compagnie, à entendre le François ordinaire, & de me faire connoître d'une façon sensible l'usage du monde. J'ai profité bien fréquemment de mes loisirs pour aller tout seul dans les maisons où je savois que l'on s'amusoit par amitié à causer, à converser avec moi, à m'entretenir

à m'instruire de toutes choses d'un usage habituel, de manière que j'ai appris la signification de beaucoup de termes que ne me mouvroient ni M. Pereire, ni mon Oncle; & le sens de bien de phrases dont ils ne se servoient pas, j'ai reconnu depuis que c'étoit là le principal but de M. Pereire & de mon Oncle qui vouloient me rendre intelligible le langage par le seul usage qu'ils reconnoissoient pour un excellent Maître & me faire sentir la force des termes relativement aux impressions, aux circonstances, & aux personnes. Dans les compaignies j'ai commencé à prendre l'idée des façons de parler figurément, de l'élegance des termes, de la délicatesse des expressions, de la finesse des tours, des ornemens du discours, &c. Depuis que j'ai quitté M. Pereire & mon Oncle j'ai perfectionné cette idée par la lecture assidue des ouvrages d'un style sublime & relevé. En dernier lieu me trouvant suffisamment avancé dans la connoissance de la Grammaire, de la Doctrine Chrétienne, & de la Bible vers la quatrième année de mon âge & Protégé, qui pendant les trois premières années de mon instruction m'avoit déjà fait subir des examens sur mes connoissances; & avoit déjà pris plaisir de me donner des instructions; m'a fait l'honneur de me commander de composer des ouvrages suivis de ma façon; alors M. Pereire & mon Oncle m'ont fait composer ces cahiers sur des matières qu'ils avoient choisies pour me donner à traiter; ils m'ont fait remarquer des fautes de François & quelques erreurs dans ces cahiers & me les ont fait corriger. C'est de cette manière que, grâces

au Créateur des esprits de tous les hommes, je suis parvenu à entendre aisément le François, & à m'enoncer avec facilité en écrivant. Sur la fin de la cinquième année de mon instruction, j'ai quitté M. Pereire & mon Oncle; depuis je m'amuse à lire toutes sortes d'ouvrages, & imprimés & manuscrits qui me tombent entre les mains pour me rendre familier le François difficile que chez M. Pereire j'avois de la peine à bien entendre, & à causer avec tout le monde pour tâcher d'acquiescer & de saisir l'intelligence des différentes espèces de langage François, & de déchiffrer les différentes manières d'écrire ce langage contre les règles de l'orthographe. Par ce récit de l'histoire de mes progrès dans l'étude de la langue Française, il me semble que je puis dire sans crainte de me tromper beaucoup, que c'étoit comme par l'usage qu'ai de des premiers principes j'ai appris le François, & que mon instruction ne paroit pas machinale; on s'est servi & on se sert encore de trois moyens pour me répéter continuellement le François, 1^o Par écrit, 2^o Par les doigts de l'Alphabet Manuel à l'Espagnole, 3^o Et par les signes de l'Alphabet Manuel ordinaire. Je ne dis aidé des premiers principes que par ce que M. Lucas l'ainé, Entrepreneur des bâtimens du Roi, pour les ouvrages de Plombierie, ayant été envoyé de Paris à Ganges, petite ville du Bas-Languedoc, située à sept lieues de Montpellier, pour y faire bâtir une caserne en 1746, il m'y a trouvé déjà arrivé de Paris deux ans avant lui; quelque tems après sachant que j'étois âgé de huit ans & demi, il a bien voulu profiter de ses loisirs pour entreprendre mon instruction; il a com-

mencé par m'enseigner à écrire & me montrer les signes de l'Alphabet Manuel ordinaire pour pouvoir me faire lire devant lui des ouvrages, ensuite il m'a donné l'intelligence de nombre de mots d'un usage journalier & les noms des amis & des lieux, je ne dis amis que parce qu'à Ganges, j'étois toujours seul & sans pareils; il m'a appris à compter, à calculer & à dater du lieu, & du quantième de la semaine du mois, & de l'année; mais la construction de la cazerne étant achevée au Printems de 1749, il m'a quitté pour revenir à Paris, laissant mon instruction imparfaite. Pendant ces commencemens j'ai fait des observations sur des personnes connues & inconnues pour voir si elles entendoient de la même manière des mots que je leur écrivois & dont je connoissois la signification, je les ai prié de m'écrire d'autres noms des choses que je leur montrerois; j'ai rapporté ces noms que je retiens bien, ma mémoire étant naturellement heureuse, aux personnes avec que je prenois mes repas; j'ai été fort étonné de trouver qu'elles me montreroient les choses désignées par ces noms; j'ai bien vu que tout le monde étoit très parfaitement d'accord pour entendre les mots, & pour mes signes ordinaires; je me suis mis donc à remarquer les effets de la conversation de vive voix, de la lecture, de l'écriture, &c. j'ai eru entrevoir l'impossibilité où j'étois d'être aussi instruit, qu'aucun enfant de mon âge, nonobstant le résultat des observations que j'avois faites sur les Ecoles des Diocèses de Montpellier & d'Alais où je m'aurois toujours été journé à copier habituellement

des lectures du Nouveau Testament, & d'autres Livres, sans en avoir acquis l'intelligence, soit pendant que M. Lucas étoit à Ganges, qui m'ont fait Comprendre les peines du Maître & les difficultés de l'Ecolier, observations qui m'ont fait concevoir qu'il n'y avoit rien qu'il fustoit d'avoir une bonne mémoire pour retenir les choses difficiles dont l'usage aussy le tems & la contemplation du spectacle de la nature perfectionnoient peu-à-peu l'intelligence, & qu'enfin il falloit avoir de la patience & de la constance pour souffrir les peines & difficultés de l'étude. Je retenois déjà par cœur nombre de sections du seul Nouveau Testament, & je m'amusois déjà à faire des observations naturelles, physiques, Economiques &c. Environ cinq mois après le retour de M. Lucas à Paris, j'ai été obligé d'aller fixer mon séjour ordinaire au milieu des montagnes des Cévennes, où, par ordre de M. le Duc de Chaulnes, je suis parti vers la fin du mois de Septembre 1750 pour revenir à Paris; ce Seigneur m'a mis sous la conduite de M. Pereire, environ vingt jours après mon arrivée à Verfailles lieu de ma naissance. D'abord, chez M. Pereire à Paris, je l'ai vu parler par les signes de son Alphabet, Manuel à M. d'Azy d'Étavi-gny son premier élève, & tous deux m'ont fort exalté l'utilité de la connoissance de la Langue, dont M. Pereire alloit me donner l'intelligence, & m'ont prouvé les avantages niens de mes signes ordinaires, pour m'encourager à étudier; je me suis porté de mon gré à recevoir ses instructions après avoir appris

que M. d'Azy d'Étavi-gny, mon camarade étoit sourd & muet de naissance comme moi; enfin à force de surmonter avec beaucoup de patience & de constance les peines & difficultés de l'étude qui m'avoit fait d'abord trembler, d'entendre & de répéter le françois, & de connoître les idées intellectuelles, abstraites & générales désignées par les mots, phrases & façons de parler, j'ai renoncé à l'idée que j'avois de l'impossibilité de rendre les sourds & muets de naissance aussy savans, aussy instruits, aussy capables de raisonner, de réfléchir comme il faut que les autres, idée confirmée par l'exemple & par l'aveu de mon camarade qui avoit de la peine à se rappeler des mots, à s'expliquer, & à entendre les autres & des ouvrages. Je veux dire que cet usage par lequel je faisais l'entière intelligence du langage & des matières, n'est autre chose qu'une répétition continuelle & permanente des mêmes mots, des mêmes phrases, des mêmes façons de parler appliqués en toutes sortes de façons, d'occasions, de rencontres; il est un sage Maître qui sait prudemment faire choix de ce qui nous est utile & qui peut faire passer adroitement une infinité de fois devant nos yeux les mots les plus nécessaires, sans nous importuner beaucoup des plus rares, lesquels néanmoins il nous apprend peu à peu & sans peine, ou par le sens des choses, ou par la liaison qu'ils ont avec ceux dont nous avons déjà la connoissance. Chez les sourds & muets de naissance instruits de la Langue, l'usage est encore à leur égard un excellent peintre, de pensée; en effet les yeux que l'on appelle à bon droit le miroir de l'ame, communiquent au sourd &

muets, à l'aspect d'un tableau la pensée complète de la personne qui l'a mise au jour ou par écrit, ou par Alphabet Manuel, ou par signes, &c. telle a peu près que son ame l'a conçue elle-même en réunissant toutes les parties dans un seul point indivisible, malgré son étendue, & avec tant de rapidité, qu'à peine s'apperoit-on de la nécessité des sens, & qu'il semble que sans leur secours ni celui de l'air, cette pensée passe de celui qui l'a conçue à celui qui la reçoit. Pour vous mettre Mademoiselle, au fait de l'éducation des sourds & muets je vous fais part de ces réflexions en peu de mots : Quand on fait bien l'esprit de cette maxime universelle ; *faites aux hommes tout ce que vous voulez, qu'ils vous fassent*, on n'aura pas de peine à découvrir des traits de similitude dans les punitions que Dieu exerce sur ce monde, & que ce sont les hommes eux-mêmes qui lui donnent l'exemple ; on concevra que l'orgueil & la propre volonté se trouvent dans la faute du premier homme, parce qu'il a abandonné son Créateur, Dieu à son tour l'a abandonné : ainsi le premier homme a été condamné pour la pénitence à souffrir les misères de cette vie & à mourir afin de retourner à son ancien état, c'est-à-dire de rendre son ame à Dieu, & son corps à la terre, pour ne plus joindre du spectacle de la nature dont l'usage primitif est de louer, glorifier & remercier l'Auteur. L'éducation de la jeunesse étant la première affaire de conséquence ; l'art de gouverner l'âge, la mémoire, l'intelligence, l'esprit & le cœur du sujet est triste, il est capable de faire faire les réflexions sur le péché originel, sur ses effets, & sur ses suites. La justice

divine rendant le gouvernement de la jeunesse effrayant, exige absolument la satisfaction proportionnée à la grandeur de la faute de nos premiers Parents ; ainsi le Maître & l'Elève ne réussissent dans leurs exercices qu'en supportant comme il faut les peines & difficultés de l'étude que Dieu leur impose pour leur pénitence. Ces réflexions doivent avoir lieu pour tous les états de la vie. Mais je vous observe que les sourds & muets prennent avant de goût & de plaisir pour la connoissance des lettres de l'écriture, de leurs signes, des mots, des phrases, & du discours, & pour la lecture des Ouvrages que les autres pour les sons de la prononciation & pour les conversations de vive voix ; d'où vient que l'instruction que l'on donne aux sourds & muets, est pour eux une espèce de divertissement approchant de la nature de celui que les enfans ordinaires éprouvent quand ils entendent dire à chaque instant : cette instruction étant un supplice pour les autres, & bien Métaphysique, bien difficile & bien pénible pour le Maître. Cette sorte de divertissement disposant naturellement le sourd & muet à souffrir en la manière qu'il faut les peines & difficultés de l'étude qu'il sent pour voir surmonter avec le tems ; en effet cette instruction demande également de la part & du Maître & de l'Elève beaucoup de patience, de constance, d'intelligence, de circonspection & de sagacité à déviner ce qui se passe dans l'esprit de l'un & de l'autre, elle est plus ou moins parfaite suivant l'habileté du Maître dans la manière d'expliquer & dans l'art d'indiquer dans l'esprit de son Elève la force du langage relativement aux impressions, cit-

constances, & personnes, suivant le degré & la mesure de la mémoire & de l'intelligence du sujet & enfin suivant la nature de son assiduité à surmonter les difficultés que présentent le génie de la langue & l'esprit des matières, à entendre à lire, à parler, à écrire, & à répéter le langage.

La suite au prochain Journal.



O D E

SUR L'HISTOIRE NATURELLE

D'AUVERGNE.

*A Messieurs de l'Académie de Clermont-
Ferrand (1).*

A M O U R sacré de la Patrie,
Lien du sang, attrait vainqueur,
Penchant dont une ame attendrie
Chérit le sentiment flateur;
Pour les Lieux que j'aime & qu'on vante (2),
Fais d'un souvenir qui m'enchanté,
Cesser la douce illusion;
Le nouveau séjour que j'habite,
Par ses charmes touchans, méfite,
Mes tribus d'admiration.

✦
QUELS heureux valons je découvre!
Quel aspect tant des Coteaux!

(1) Cette Pièce qui a pour Auteur Dom le Frere Bénédictin de la Congrégation de Saint Maur, lui a mérité l'honneur d'être admise à l'Académie de Clermont.

(2) Les environs de Paris.